



**Departamento de Estudos Anglo-americanos e  
Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos  
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

## **ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE MOTIVAÇÃO PARA A AULA:**

**Importância das mesmas para o envolvimento do aluno no processo de  
aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

**Elisabete da Costa Sampaio**

**Professor Orientador: Rogélio Ponce de León Romeo**

setembro 2011



**Departamento de Estudos Anglo-americanos e Departamento  
de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de  
Letras da Universidade do Porto**

## **ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES DE MOTIVAÇÃO PARA A AULA:**

**Importância das mesmas para o envolvimento do aluno no processo de  
aprendizagem de uma Língua Estrangeira**

**Elisabete da Costa Sampaio**

**Relatório Apresentado para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do  
Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**Professor Orientador: Rogélio Ponce de León Romeo**

setembro 2011

«Pode-me dizer, por favor, que direção devo tomar?  
- Isso depende, em larga medida, responde o gato, de para onde você quer ir.»

*In Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol

Dedico este trabalho às minhas princesas Maria Miguel, Maria João e Mariana,

À minha mãe e à minha irmã,

Ao meu marido João,

Às minhas colegas Isilda, Rosa & Cie da Confraria do Sino.

### **Agradecimentos:**

*À minha mãe e à minha irmã por tudo o que fizeram por mim, sem nunca pedir nada, e por terem estado sempre presentes ao meu lado nos bons e nos momentos menos bons,*

*À minha filha Maria Miguel que esperava pacientemente que tivesse tempo para estar com ela,*

*Ao meu marido que sempre me apoiou e acreditou em mim,*

*Às minhas amigas Rosa, Isilda, Jani, Deo, Maria, Elisabete, Fernanda, Raquel, Dani, Clo e Steph que estiveram sempre perto quando eu precisei,*

*Um especial agradecimento à Rosa,*

*Um sentido agradecimento ao Professor Rogério pela disponibilidade e ajuda,*

## **Resumo**

De acordo com uma perspectiva construtiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo dinâmico que implica esforço e empenho contínuos por parte do aluno. Para tal, é imperativo que este se sinta motivado para querer aprender e participar nas diferentes atividades propostas na sala da aula. No contexto educativo atual, deparamo-nos inúmeras vezes com alunos que não possuem qualquer motivo para se envolverem de forma significativa no seu processo de aprendizagem. O docente deve procurar obviar esta situação criando momentos na aula que atraiam a atenção do discente e o orientem para a ação.

O presente relatório final de estágio parte do princípio de que o momento da aula mais adequado para levar o aluno a envolver-se nas diferentes atividades letivas é o momento inicial da aula. Nesse sentido, fundamentando-nos ao nível teórico sobre os diversos propósitos dos inícios de aula e sobre os diferentes tipos de motivação, procuramos averiguar qual é a relação causa/efeito entre as estratégias e as atividades de motivação implementadas e o envolvimento do aluno na sua aprendizagem. As reações dos alunos face às diferentes estratégias de motivação realizadas em diversas turmas, ao longo da nossa prática docente, demonstram que estas revestem-se de uma importância considerável no âmbito do envolvimento do discente no seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: envolvimento, aprendizagem, motivação, estratégias, atividades, início da aula.

**Abstract:**

According to a constructive perspective, learning a foreign language is a dynamic process which requires continuous effort and commitment from the student. Therefore, it is imperative that the student feels motivated to learn and to participate in the diverse classroom activities. Nevertheless, in the current educational context, we commonly find students who have no reason to engage meaningfully in their learning process. The teacher should seek out to repair this situation by creating moments in the classroom that will draw the students' attention and lead them to action.

This final report of the teacher training is based on the premise that the most convenient moment to get the student to be involved in the various school activities is the opening of the lesson. Bearing this in mind, theoretically based on the various purposes of the lesson's beginnings and on the different types of motivation, we seek to verify which is the cause-effect relationship between strategies and warm up activities carried out at the very beginning of the lesson and the student's commitment in his/her learning process. The students' reactions towards the various warm up strategies implemented in several classes, throughout our teaching practice, confirm that those activities are essential to the student's commitment to his/her learning process of a foreign language.

Key words: commitment, learning, motivation, strategies, warm up activities, lesson's beginnings.

## Índice geral

	Página
Resumo .....	vi
Abstract .....	vii
Introdução .....	1
Capítulo I: Contextualização da investigação .....	4
1.1- A escola .....	4
1.1.1- As instalações .....	4
1.1.2- A oferta educativa .....	4
1.1.3- O Projeto Educativo da Escola para 2010/2013 .....	5
1.1.4- O núcleo de estágio de Espanhol monolíngue .....	6
1.1.5- As turmas das Práticas Pedagógicas .....	6
1.1.5.1- Turma F, 10º ano .....	7
1.1.5.2- Turma E, 11º ano .....	8
1.2- Observação e diagnóstico inicial .....	9
1.2.1- Pré-observação das turmas .....	9
1.2.2- Formulação do problema .....	9
Capítulo II: O estado do conhecimento na área a estudar .....	11
2.1- Em que consiste a fase inicial da aula .....	11
2.1.1- Características deste momento .....	11
2.1.2- Funções da fase inicial da aula .....	12
2.2- A importância do fator afetivo motivação no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira .....	14
2.2.1- O que é a motivação? .....	15
2.2.1.1- A motivação intrínseca .....	15
2.2.1.2- A motivação extrínseca .....	16



2.2.1.3- A motivação integradora e instrumental .....	17
2.2.2- As implicações da motivação no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira .....	18
2.3- Como motivar os alunos na fase inicial da aula .....	20
2.3.1- O papel do professor .....	20
2.3.2- Estratégias e atividade de motivação do aluno .....	24
2.3.3- Suportes e recursos didáticos .....	31
Capítulo III: Ciclos de intervenção .....	34
3.1- Primeiro ciclo .....	34
3.1.1- Turma F, 10º ano .....	35
3.1.1.1- Primeira aula .....	35
3.1.2- Turma E, 11º ano .....	37
3.1.2.1- Primeira aula .....	37
3.1.2.2- Segunda aula .....	39
3.1.3- Considerações sobre o primeiro ciclo .....	41
3.2- Segundo ciclo .....	43
3.2.1- Turma F, 10º ano .....	43
3.2.1.1- Primeira aula .....	43
3.2.1.2- Segunda aula .....	45
3.2.2- Turma E, 11º ano .....	47
3.2.2.1- Primeira aula .....	47
3.2.2.2- Segunda aula .....	50

3.2.2.3- Terceira aula .....	52
3.2.3- Considerações sobre o segundo ciclo .....	53
3.3- Atividades realizadas na disciplina de Inglês .....	54
Capítulo IV: Conclusão .....	58
Referências Bibliográficas .....	61
Anexos .....	66

## **Introdução:**

Ciente da importância da abordagem de um conteúdo para a compreensão do mesmo, pretendo, com este relatório final de estágio, descrever e analisar o papel da motivação para a aula como fator essencial ao envolvimento e compromisso do aluno no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Antes desta análise, será de salientar que a palavra “motivação” é polissémica. Por um lado, designa o “ato de motivar”, o “ato de despertar interesse para algo”, ou o “conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém” (Dicionário on-line da Porto Editora); por outro lado, é utilizada para se referir ao momento da aula, e às atividades nele implementadas, que determinam a atitude dos alunos perante o que lhes será transmitido, nomeadamente a fase inicial da mesma.

No contexto da escolaridade obrigatória, em que a maioria dos alunos vê o ensino como uma imposição, não são raras as vezes em que se ouve os docentes queixar-se que os alunos não estão motivados, não demonstram grande entusiasmo na realização das tarefas propostas ou nem sequer as realizam. Esta preocupação vem ao encontro da problemática da motivação do aluno dado que, tal como afirma Martín Sánchez, a motivação corresponde ao

“conjunto de factores internos que junto con los estímulos externos de la situación determinan la dirección y la intensidad de la conducta de un sujeto en un momento determinado. Los motivos son aquellos factores que originan, dirigen y mantienen una determinada conducta” (Martín Sánchez, 2007:25).

A motivação determinará, em grande parte, o grau de envolvimento na consecução das tarefas “con el fin de alcanzar una meta”. (Caballero de Rodas et al, 2010: 98).

Sabemos que *só* pode haver aprendizagem significativa se, entre outros fatores, o aluno *quiser aprender*, para tal compete-nos a nós, agentes educativos, organizar e orientar o processo educativo de modo a dar um motivo para o aluno querer aprender.

Ao iniciar o estágio que integra a Iniciação à Prática Profissional, deparei-me com alunos que tinham um comportamento pouco disciplinado, que participavam pouco e que revelavam pouco interesse em realizar as atividades propostas. Estes comportamentos demonstravam uma certa desmotivação, facilmente contrariada ou superada, a meu ver, com a implementação de estratégias e atividades mais diversificadas e que dessem aos alunos a vontade essencial para realizar as tarefas, e sobretudo, para se envolverem na aprendizagem da Língua Estrangeira.

Motivar os alunos é um processo complicado, que exige tempo, investimento pessoal e que deve abarcar todo o momento do ato educativo. Para tornar o meu trabalho exequível, tive que cingir o meu trabalho de investigação, e de posterior ação, à análise da parte da fase inicial da aula, considerando-a fundamental para o empenho dos discentes, pois é ela a peça basilar para a motivação almejada. Sendo este o momento em que se abre a porta para a aula propriamente dita, ambicionava observar em que medida, dadas as características e propósitos desta fase em particular, podia cativar e motivar os alunos em relação ao conteúdo a abordar, em relação à aula em geral. Para tal, teria de conceber e pôr em prática diferentes atividades para essa fase inicial da aula que preenchessem o pré-requisito preparar e motivar o aluno para a mesma. As atividades realizadas durante a fase inicial da aula, conhecidas por atividades de “calentamiento” ou de “lead in”, no âmbito da didática do Espanhol ou do Inglês respetivamente, serão abordadas como atividades de motivação para a aula propriamente dita.

Irei, num primeiro momento do relatório, contextualizar o grupo com o qual trabalhei ao longo de este ano letivo e, a partir da observação do grupo de trabalho, definir os âmbitos da minha investigação.

No segundo capítulo, dedicado ao estado do conhecimento na área a estudar, definirei em que consiste a fase inicial da aula aludindo às suas principais características e aos seus diferentes propósitos; de seguida, procurarei aprofundar o conceito de motivação, enquanto “motivo para”, “criar vontade de”; definir os diferentes tipos de motivação bem como a sua importância no e para o ato educativo. Estabelecidos e delimitados estes conceitos, abordar-se-ão as diferentes estratégias e atividades que podem ser executadas na fase inicial da aula, em função dos diferentes estilos de ensino e papéis do professor.

A terceira parte do relatório versará sobre o que foi realizado nos dois ciclos de investigação, sendo descritas e exemplificadas as diferentes estratégias utilizadas para a motivação dos discentes na abordagem do conteúdo; serão interpretados e analisados os resultados obtidos da observação informal do comportamento dos alunos face às diferentes atividades implementadas na fase inicial da aula. No último capítulo, tecer-se-ão considerações gerais sobre o projeto desenvolvido e apresentar-se-ão conclusões.

Urge referir que, embora este relatório devesse incidir sobre estratégias e atividades de motivação no âmbito do estágio relativo às disciplinas de Inglês e de Espanhol, a verdade é que no presente ano de estágio só realizei o estágio correspondente ao ensino do Espanhol, tendo realizado o estágio de Inglês no ano lectivo 1998/1999. Como tal, os dois ciclos de observação da investigação-ação versarão, exclusivamente, sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano de Iniciação à Prática Profissional (Espanhol monolíngue) que decorreu na Escola Secundária de Paços de Ferreira. Pretendo, no entanto, fazer algumas referências, ao longo do relatório, a estratégias e atividades concretizadas na fase inicial da aula no âmbito da disciplina de Inglês.

## **Capítulo I: Contextualização da investigação**

### **1.1- A escola**

#### **1.1.1- As instalações**

A Escola Secundária de Paços de Ferreira, situada na freguesia de Paços de Ferreira, sede do conselho com o mesmo nome, criada pelo Decreto – Lei nº 260-A/ 75, de 26 de Maio, encontrava-se, no início do presente ano letivo, integrada na segunda fase de modernização escolar do Parque Escolar. Devido às obras, as aulas decorreram em contentores, tendo o espaço físico dificultado bastante o trabalho pedagógico-didático: as condições acústicas eram más, as salas muito pequenas em relação ao número de alunos das turmas e não dispúnhamos de materiais e suportes audiovisuais. As obras foram concluídas em Janeiro, data a partir da qual as aulas foram todas leccionadas em salas de aulas ditas “normais”, contudo, a escola carecia de materiais e suportes audiovisuais.

#### **1.1.2- A oferta educativa**

No sentido de combater os dados que apontam para as altas taxas de população com escolaridade menor ou igual à escolaridade obrigatória, o abandono escolar precoce, a saída antecipada do sistema de ensino e o elevado número de pessoas que desempenham profissões desqualificadas, a Escola Secundária de Paços de Ferreira tenta implementar uma política de inclusão e de alfabetização dirigida a todos os membros da comunidade escolar (pela diversidade de tipos de ensino) e da comunidade em geral numa aposta na formação e na certificação e validação de competências para adultos. Nesse sentido, as ofertas educativas da escola abarcam o 3º ciclo de Ensino Básico (7ª, 8ª e 9ª anos:

currículos de âmbito nacional com as especificidades previstas no Plano Curricular de Escola), o Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos: cursos científico- humanísticos e cursos profissionais), cursos de Educação e Formação (CEF), cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

### 1.1.3-O Projeto Educativo da Escola para 2010/2013

O Projeto Educativo de Escola gira, entre outros eixos, em torno do desenvolvimento das três grandes competências dos membros da comunidade escolar: a do “saber ser”, do “saber estar” e a do “saber pensar”.

A competência do “saber ser” tem por finalidade a formação de membros de uma comunidade autónomos, responsáveis, solidários e tolerantes.

No âmbito do “saber estar”- de forma ativa e construtiva na escola-, é necessário valorizar a escola como local de trabalho sério, empenhado e exigente. Pretende-se também contrariar os comportamentos de indisciplina que perturbam e prejudicam todo o processo de ensino-aprendizagem sem nunca perder de vista um dos nossos maiores objetivos: o aluno e a sua formação construtiva nessa mesma escola. As linhas orientadoras em relação a este ponto demonstram uma preocupação em valorizar as atitudes e o comportamento adequados ao contexto escolar para promover um efetivo processo ensino-aprendizagem.

Relativamente ao princípio orientador deste Projeto Educativo do “Saber pensar”, é importante valorizar as aquisições cognitivas como sendo fundamentais para o percurso dos educandos. Assim, a escola ambiciona apostar em projetos pedagógicos que procuram ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. Foram definidas diversas estratégias para envolver os alunos no seu desenvolvimento integral, implementar um processo de ensino-aprendizagem sustentado e fomentar a relação Escola/ Pais e Encarregados de Educação / Comunidade.

Em suma, a escola tem como principal objetivo que toda a comunidade, quer juvenil, quer adulta, possa concluir o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, para a promoção da integração no mundo do trabalho, em articulação com a realidade que rodeia a referida comunidade.<sup>1</sup>

#### 1.1.4- O núcleo de Estágio de Espanhol monolíngue

Inicialmente o núcleo de estágio, composto por três elementos, tinha ficado colocado na Escola Secundária de Paredes. Depois de nos termos apresentado, foi-nos comunicado que não poderíamos realizar o estágio naquela escola, dado que a Direção Regional de Educação do Norte, por motivos legais, não tinha autorizado a realização do mesmo naquele recinto. Desta forma, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto conseguiu que dois elementos do núcleo de estágio inicial ficassem colocados na Escola Secundária de Paços de Ferreira. Este pequeno percalço atrasou o início da Prática Profissional dado que só iniciamos o estágio em meados de Outubro. A docente Cristina Costa foi a orientadora do núcleo de estágio.

Às duas estagiárias que constituíam o núcleo de estágio de Espanhol monolíngue foram-lhes atribuídas duas turmas de espanhol de nível iniciação (uma turma do 10º ano, nível A1 e uma turma de 11ª ano, nível A2).

#### 1.1.5- As turmas das Práticas Pedagógicas

O presente relatório tem por base o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo com duas turmas de Espanhol, Língua Estrangeira II, nível A1 e A2, escolhidas pela responsável da orientação do nosso núcleo de estágio. As informações que se seguem,

---

<sup>1</sup> Projeto Educativo da Escola de Paços de Ferreira: Escola em Mudança (2010-2013)



baseadas nos dados fornecidos pelas Diretoras de Turma das turmas envolvidas<sup>2</sup> e nas aulas iniciais, funcionaram, para mim, como ponto de partida do trabalho a desenvolver com as turmas.

#### 1.1.5.1- Turma F, 10º ano:

Na turma F, do 10º ano, constituída por 27 alunos, 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, todos os alunos tinham 15 anos de idade. Dos dados fornecidos sobre a caracterização da turma pudemos averiguar que a grande maioria dos pais tinha como habilitação literária o 1º ou o 2º Ciclo de Ensino Básico, alguns possuíam o 3º Ciclo. Só 7% das mães tinha um curso superior. Pudemos também verificar que a turma tinha um aproveitamento bom, dado que quase 89% dos alunos transitaram do 9º para o 10º ano sem nenhum nível inferior a três. Matemática e Biologia eram as áreas curriculares disciplinares preferidas, enquanto a área curricular disciplinar de Ciências Físico-química era a que mais problemas e dificuldades apresentavam aos alunos. As expectativas em relação ao prosseguimento dos estudos eram altas, dado que 92% dos alunos pretendiam seguir os estudos superiores.

Quanto às atividades extracurriculares, os alunos privilegiavam principalmente a prática desportiva, a televisão, o computador e a leitura.

Quanto ao aproveitamento, a turma parecia ser bastante homogénea e muito participativa. Contudo é imperioso mencionar que a maioria dos alunos tinha dificuldades em cumprir regras essenciais quer ao processo de aprendizagem quer à avaliação da sua performance. Assim, mostravam frequentemente ausência de pontualidade; falta de hábito e métodos de trabalho; uma participação oral desordenada, revelando-se muito faladores. Inicialmente grande parte dos alunos revelou, ainda, um comportamento um pouco indisciplinado, com posturas pouco adequadas à sala de aula (sobretudo à sexta-feira). Este

---

<sup>2</sup> Estes dados já tinham sido utilizados/ referenciados aquando da elaboração do relatório de Reflexão Crítica, no âmbito da disciplina de Seminário de Espanhol

comportamento poderá ter estado relacionado com o horário lectivo da área curricular disciplinar de Espanhol: terças-feiras das 15h15 às 16h45 e sextas-feiras das 17h às 18h30, uma vez que após um dia de trabalho, o cansaço dos discentes e falta de atenção são agudizados.

#### 1.1.5.2 – Turma E, 11º ano:

A turma E, do 11º ano, era uma turma constituída por 25 alunos, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. À exceção de um aluno com dezanove anos, todos os restantes tinham dezasseis anos. 16% dos alunos da turma eram repetentes.

A maior parte dos pais tinham habilitações literárias ao nível básico. No que concerne a situação profissional, quase todos trabalhavam por conta de outrem (a maioria no ramo dos móveis). Só uma mãe estava desempregada e quatro eram domésticas.

Matemática, Inglês, Português e Ciências Físico-químicas eram referidas como sendo as áreas curriculares disciplinares onde os alunos sentiam mais dificuldades. Todos os alunos pretendiam seguir estudos superiores.

Nesta turma, as aulas de Espanhol tinham lugar às segundas-feiras e às sextas-feiras e sempre no último ou penúltimo bloco da tarde (das 17h às 18h30 às segundas-feiras e das 15h15 às 16h45, às sextas-feiras). Os alunos, demonstravam uma certa apatia em relação às atividades lectivas, eram um pouco conversadores e nem sempre realizavam as tarefas propostas, sendo, mais uma vez, o horário da disciplina um dos fatores determinantes para esta falta de concentração e empenho.

## 1.2- Observação e diagnóstico inicial

### 1.2.1- Pré-observação das turmas

A fase de observação das aulas iniciou-se só em meados de outubro devido à tardia colocação do núcleo de estágio. Nas primeiras aulas que fui assistir, pude logo aperceber-me que os alunos da turma F, do 10º ano, demonstravam ter pouco interesse em realizar as tarefas propostas, eram conversadores e um pouco indisciplinados. As aulas começavam sempre um pouco mais tarde do que o expectável, dado que a maioria dos alunos chegava atrasada e demorava a instalar-se nos seus respectivos lugares. No que concerne aos alunos da turma E, do 11º ano, pude verificar que, quanto à atitude, a turma era heterogénea: metade dos alunos, ainda que realizasse as tarefas propostas, fazia-as de forma desmotivada e apática, fruto dos interesses divergentes dos escolares; enquanto a outra metade da turma revelava algum interesse pelas atividades da aula e realizando-as com um maior empenho.

Esta observação inicial das duas turmas permitiu-me verificar que ambas tinham um denominador comum: a falta de empenho dos alunos em relação à disciplina e às atividades propostas no âmbito da mesma. Esta atitude era, na grande maioria dos discentes, bem patente desde a fase inicial da aula, e perdurava até ao fim da mesma. Uma das poucas atividades do agrado dos alunos das duas turmas era a de ouvir canções espanholas, mostrando-se mais envolvidos no recurso a documentos de compreensão oral e avaliação da mesma. Ao longo das conversas informais que tinha com os alunos, pude verificar que muitos deles diziam não gostar muito das aulas em geral e que o horário em que tinham aulas de Espanhol não favorecia uma boa aprendizagem.

### 1.2.2- Formulação do problema

Após um estudo/análise dessa situação, pretendi observar em que medida a motivação realizada na fase inicial da aula - com as suas características, propósitos, estratégias e atividades- poderia influenciar positivamente o empenho do aluno na aula de Língua Estrangeira, contribuindo, assim, para uma aprendizagem significativa da Língua

Estrangeira. É de ressaltar que, embora soubesse que os alunos gostavam de ouvir canções (atividades de compreensão oral), optei, propositadamente, por só implementar este tipo de estratégia numa das últimas aulas do estágio. Pretendi, com esta opção, ver em que medida podia, diversificando as atividades de motivação na fase inicial da aula e não realizando aquela de que de que eles mais gostavam, motivar os alunos para toda a aula.

Para observar qual era a evolução do envolvimento na realização das tarefas, elaborei, a partir do segundo período, uma grelha de registo informal que eu preenchia no final das aulas (ver anexo I). Com esta grelha de observação não foi meu propósito obter dados quantitativos, mas sim qualitativos sobre a reação dos alunos em relação ao momento inicial de motivação, verificando o reflexo desta motivação/momento, no empenho com que realizavam as restantes atividades previstas para a aula.

## **Capítulo II: O estado do conhecimento na área a estudar**

### **2.1- Em que consiste a fase inicial da aula**

#### **2.1.1- Características deste momento**

Tal como o referem Richards & Lockhart, as aulas “comienzan de una forma concreta, siguen por medio de actividades de enseñanza y aprendizaje y llegan a una conclusión” (Richards & Lockhart, 1998: 106).

A fase inicial da aula, estando nela incluída a motivação, tem por característica ocorrer durante um limite temporal bastante reduzido (cinco a dez minutos). Como corresponde ao primeiro momento de contacto entre o docente e o grupo turma, reveste-se de uma grande importância, já que, através dele se estabelece um clima propício à aprendizagem da Língua Estrangeira, cria-se uma empatia entre os diferentes intervenientes e utiliza-se como meio de comunicação a língua meta. Como advoga Caballero de Rodas,

“Los primeros cinco minutos de una sesión son básicos para motivar a los alumnos y conducir la sesión para que llegue a buen fin. El momento de dar comienzo a una clase es el más propicio para empezar a usar la lengua meta en situación real“ (Caballero de Rodas et al, 2010: 196).

É logo nesta fase de encontro entre os alunos e o professor que a língua estrangeira de estudo deve ser utilizada como meio de comunicação entre todos os intervenientes para pôr, tal como o sugere Cotter (2011), os alunos no “English mode”, no caso do ensino do Inglês. Nesse sentido, as saudações iniciais e as eventuais conversas informais entre todos os intervenientes na aula servirão (Cotter, 2011) para pôr todo o “engenho” a funcionar e mobilizar as atenções dos alunos para a aula.

### 2.1.2- Funções da fase inicial da aula

Atendendo à importância que lhe deve ser conferida, a fase inicial da aula deve ser pensada e organizada de forma a potenciar todo o processo de aprendizagem. Este momento da aula é o mais adequado para implementar as formalidades e aspetos mais administrativos subjacentes a toda esta dinâmica, tal como fazer a chamada e marcar as eventuais faltas de presenças; confirmar que todos os alunos têm o material necessário para a aula; indicar o sumário da aula. Pessoalmente, sempre indiquei o sumário no fim, visando, assim, a recapitulação e evitando desvendar logo no início o que vai ser abordado na aula, pois a aprendizagem deverá ser feita pela descoberta. Saliento que, inicialmente, os alunos com os quais trabalhei durante este ano de estágio estranharam tal procedimento, no entanto julgo ter-se mostrado profícuo, indo ao encontro das minhas expectativas e metas.

Neste momento inicial da aula, o docente deve também verificar se os trabalhos para casa foram realizados, caso os tenha indicado na aula anterior, e corrigi-los (é conveniente perguntar sempre se houve dificuldades aquando da realização dos trabalhos de casa). É também durante esta fase que é dado aos alunos o tempo necessário para se instalarem e prepararem para se poder dar início à aula. Como nem todos os alunos são pontuais, pode-se, para minimizar esta dificuldade pragmática de início de aula ( McGrath et al., 1992 apud Richards & Lockhart, 1998:119) fazer uma espécie de compasso de espera para iniciar a aula e dar tempo aos alunos que chegam um pouco mais tarde para que se possam juntar ao grupo. O professor, para além de dar o exemplo de chegar a horas, deve, desde o início do ano letivo, definir, conjuntamente com a turma, os limites aceitáveis para tolerar os atrasos, que só deverão ocorrer em situações excecionais.

Esta fase funciona, portanto, como porta de entrada para a aula propriamente dita e nela verificamos dois momentos: o primeiro mais relacionado com o lado formal da aula e com a dinâmica a implementar na mesma; o segundo onde se verifica a implementação de estratégias e atividades, conhecidas por atividades de motivação, “calentamiento” ou “lead in” - para utilizar os termos da didática do Português, do Espanhol e do Inglês respetivamente- delineadas e definidas atendendo os diferentes propósitos do professor.

Sem pretender fazer um apanhado dos diversos modelos existentes, posso, por exemplo, referir a Teoria da assimilação ou de recepção significativa, teoria desenvolvida pelo autor cognitivista David Ausubel. Segundo os princípios orientadores desta teoria, os conhecimentos novos apresentados ao aluno são relacionados pelo próprio com conhecimentos anteriores que possui, incorporando o todo na sua estrutura cognitiva. A fase de abertura da aula, segundo o método da recepção significativa, reveste-se de uma importância considerável, dado que é o momento em que o docente apresenta o material que irá servir de elo de ligação entre os conceitos/conhecimentos que o aluno já sabe e os conhecimentos novos a serem integrados ou ancorados na sua estrutura cognitiva fomentando, deste modo, uma aprendizagem significativa. É a fase de apresentação dos organizadores prévios. Os organizadores prévios, que podem ser de tipo expositivo ou comparativo, são “matérias introdutórias apresentados no início da lição (e cujo) nível de generalidade, inclusividade e abstração é maior do que o da lição” (Gonçalves, 2007:102). Em ambos os casos, pretende-se que o material apresentado sirva para, segundo Susana Gonçalves,

“fornecer um suporte para a tarefa de aprendizagem, relacionar as novas ideias com as que o aluno já domina, o que permite que aquelas sejam melhor discriminadas e assimiladas (e) fazer uma ponte entre o que é sabido e aquilo que é preciso saber para aprender.” (Gonçalves, 2007: 102).

Para iniciar uma aula, o docente deve escolher o material tendo em conta o que o aluno já sabe sobre o tema/matéria e apresentá-lo de forma lógica. Tal como o refere Ausubel,

“O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz conhece. Descubra o que ele sabe e baseia nisso os seus ensinamentos” (Ausubel et al., 1980 apud Tavares, 2007:73)

Neste modelo está bem patente a importância que deve ser dada à fase inicial da aula, ou fase de motivação, como meio de preparação para a fase seguinte. É nesta fase que são

ativados os conhecimentos prévios dos alunos e fornecer “uma moldura para o enquadramento significativo dos assuntos que (irão) ser abordados” (Gonçalves, 2007: 103) no segundo momento da aula.

A abordagem comunicativa preconiza a realização de uma pré-atividade comunicativa para dar os alicerces ao aluno para realizar as atividades comunicativas. No método do ensino por tarefas, existe esta mesma preocupação em realizar uma pré-tarefa antes de avançar para as tarefas. Não quero deixar de referir que, para que não haja equívocos, as atividades pré-comunicativas e de pré-tarefa começam na fase inicial da aula, mas, algumas vezes, vão um pouco para além da mesma.

Como foi possível ver nestes exemplos referidos, há uma preocupação em, antes de iniciar a aula propriamente dita, implementar estratégias e atividades que visam preparar, quer cognitiva, quer afetivamente, o aluno e motivá-lo para a aula. Este momento pode ser comparado a uma “rampa de lançamento” que pretende “get the students focused on the topic, thinking in (the Target language), and motivated for the lesson” (Cotter, 2011).

## 2.2- A importância do fator afetivo motivação no processo ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Antes de abordar os diferentes climas (cognitivos, afetivos, pragmáticos, etc...) que podem ser estabelecidos durante a fase inicial da aula e de referir as diferentes estratégias e atividades que podem ser implementadas nesta fase de cativar/conquistar o aluno, é necessário definir o termo “motivação”, abordar os diferentes tipos de motivação que movem ou podem mover os alunos, e ver em que medida estes têm influência no processo de ensino-aprendizagem, dado que “conocer el tipo de motivación que tienen nuestros alumnos, facilita a profesores (...) ofrecer una enseñanza más significativa y eficaz.” (Minera Reyna, 2009: 62)



### 2.2.1- O que é a motivação?

A raiz etimológica da palavra motivação provém, como o refere Buzneck,

“do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, dando origem ao termo aproximado “motivo”. Assim, a motivação ou motivo é aquilo que move uma pessoa ou a põe em ação ou a fazer mudar de curso” (Buzneck, 2004; apud Cavenaghi, 2009).

A motivação pode ser definida como “un sentimiento producido por una causa interna o externa, que lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de alcanzar una meta” (Caballero de Rodas et al, 2001: 98) e a autora ainda acrescenta que “la motivación conlleva siempre un esfuerzo y una persistencia para conseguir un objetivo o alcanzar una meta” (Caballero de Rodas et al, 2001: 98).

Ao estar motivada para conseguir concretizar um objetivo, a pessoa está disposta a fazer todos os esforços possíveis e ter a força suficiente para obviar os eventuais obstáculos que possam surgir aquando da realização e concretização da atividade desejada. O motivo é suficientemente forte para que a pessoa não baixe os braços face às contrariedades. Existem, contudo, diferentes tipos de motivação.

#### 2.2.1.1- A motivação intrínseca

Segundo Luz Reyna, a motivação intrínseca

“se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo” (Minera Reyna; 2009: 60).

Nesse sentido, uma pessoa intrinsecamente motivada realiza todas as atividades pelo simples prazer de as realizar, pelo gosto e satisfação que lhe proporcionam. A satisfação que o indivíduo retira da consecução das tarefas e da concretização dos objetivos é mais gratificante, dado que ele não realiza as atividades por motivos que dependem de fatores exteriores a ele, só depende da própria pessoa.

No contexto educativo, a motivação intrínseca permite ao discente realizar as atividades com o simples intuito de as realizar, dado que as suas expectativas baseiam-se no seu esforço pessoal, na sua eficácia, desenvolvendo-se uma aprendizagem significativa. Um aluno intrinsecamente motivado pretende melhorar a sua própria competência pela satisfação que este facto lhe proporciona: o objetivo é aprender por aprender, porque se gosta de aprender (Caballero de Rodas et al, 2001:102-103). É de salientar ainda que a motivação intrínseca fomenta no aluno a vontade de realizar as diferentes tarefas pelo simples prazer de as realizar, e não para obter prémios, recompensas ou por medo das represálias ou dos castigos.

#### 2.2.1.2- A motivação extrínseca

Uma pessoa extrinsecamente motivada realiza, como salienta Luz Reyna,

“una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivo externos” (Minera Reyna, 2009:60).

O aluno age porque ele pretende alcançar recompensas, obter boas notas, evitar punições ou por razões de competitividade, para agradar/fazer “a vontade” aos pais ou ao professor. Por outras palavras, o aluno é movido por motivos externos, por pressões externas. O objetivo é concretizar uma tarefa para obter uma compensação externa à própria atividade ou, segundo Clariana, para obter uma valoração social e/ou recompensas externas. (Clariana, 1994, apud Caballero de Rodas et al, 2001; 103).

### 2.2.1.3- A motivação integradora e instrumental

Para além das duas categorias de motivação anteriormente mencionadas, alguns autores fazem referência a outros dois tipos de motivação: a motivação integradora e a instrumental. É necessário referir que esta dupla tipificação do conceito de motivação decorre dos trabalhos de Gardner e do modelo socioeducativo delineado pelo próprio.

Para Gardner a aprendizagem de uma Língua Estrangeira ou de uma segunda Língua está relacionado com a atitude (face à situação de aprendizagem e à “integrativeness”) e a motivação. As atitudes são componentes da motivação, juntamente com o desejo e o esforço que se realiza para conseguir o objetivo (Gardner, 1985 apud Minera Reyna, 2009: 61). Em termos gerais, a atitude é uma disposição do ânimo de certo modo manifestado ou expresso (RAE, 2001 apud Minera Reyna, 2009: 61). Por exemplo, pode-se ter uma atitude positiva ou negativa face a alguém ou a algo. (Minera Reyna, 2009:61). As atitudes positivas são as que favorecem a aprendizagem, já que englobam uma abertura em relação à Língua Meta, as negativas dificultam-na, já que há uma barreira entre o aprendiz e a Língua Meta.

Assim sendo, o aluno age movido por uma motivação integradora quando está motivado para aprender uma segunda Língua e para perceber, relacionar-se e comunicar com as pessoas da cultura da língua meta. (Gardner & Lambert, 1972; apud Wajnrub, 1992:31). A motivação integradora abrange diversas variáveis que não se limitam ao contexto da sala de aula: o aluno não está só interessado na língua e na cultura da língua alvo, há também por parte dele uma abertura à aprendizagem de línguas estrangeiras.

No que concerne a motivação instrumental, verificamos que esta ocorre quando se pretende aprender uma Língua Estrangeira para conseguir concretizar um objetivo que não tenha diretamente a ver com a Língua Estrangeira. Ou seja, um aluno com uma motivação instrumental tem um desejo de, segundo Luz Reyna:

“de obtener un objeto pragmático al estudiar una L2/LE. Es decir que cuando un individuo está motivado instrumentalmente para estudiar la L.O. (Lengua Objeto), tiene generalmente un propósito utilitario, por ejemplo, cumplir requisitos

educativos, solicitar un empleo en el que se necesita la L.O. o conseguir un estatus social más alto” (Minera Reyna, 2009: 60-61)

### 2.2.2-As implicações da motivação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

No contexto educativo, o fator afetivo da motivação tem um papel preponderante no processo ensino-aprendizagem, dado que representa o motivo pelo qual o aluno vai querer investir esforço pessoal para poder aprender uma língua estrangeira e desenvolver as estratégias que possam facilitar o processo de aprendizagem. Tal como o refere Mercè Bernaus, é, portanto, fundamental considerar que

“La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de aprendizaje”. (Mercè Bernaus et al, 2001: 102).

Dado a importância que a motivação tem no processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que todos os intervenientes neste processo procurem delinear estratégias que possam levar os alunos a querer estudar uma Língua Estrangeira e investir esforços e dedicação para ultrapassar as dificuldades inerentes à aprendizagem da mesma. Nesse sentido, e para retomar os conceitos acima referidos, conhecer os diferentes motivos pelos quais os alunos estão a frequentar a aula (caso sejam alunos do Ensino Secundário, tal como os alunos com os quais trabalhei ao longo do ano de estágio, é por opção) e indagar o que eles esperam das aulas de Espanhol, permite ao professor ir ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos.

O Marco Común de Europeo de Referencia Para las Lenguas, de aqui em diante MCER, também faz referência à importância da motivação no processo de aprendizagem no ponto 5.1.3, relativo à Competência “existencial” (saber ser), ( MCER, 2002: 103). Mais adiante alude às duas categorias de motivação, afirmando que tanto a motivação intrínseca como a extrínseca têm a sua importância no contexto do ensino-aprendizagem:

“es más posible que una tarea se realice con éxito cuando el alumno se encuentra totalmente implicado; un nivel de *motivación intrínseca* para llevar a cabo la tarea (...) fomenta una mayor implicación del alumno; la *motivación extrínseca* puede también desempeñar un papel importante (...) para completar la tarea con éxito” (MCER, 2002:159).

Desta constatação, podemos concluir que, qualquer que seja a motivação do aluno, ela é importante para o envolvimento do aluno no seu processo de ensino aprendizagem. É óbvio que a motivação intrínseca é, como já foi referido anteriormente, a que mais favorece uma efetiva aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Assim sendo, é expectável que o professor tente, a partir da motivação, qualquer que seja ela, levar os alunos a desenvolver um motivo intrínseco para a aprendizagem da Língua Estrangeira. Caso os alunos não sintam particular gosto em estudar uma língua estrangeira e/ou frequentem a disciplina por “obrigação” (caso sejam alunos do Ensino Básico), compete ao docente implementar estratégias para os motivar a envolverem-se no seu próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira. Tal como o refere Wright,

“Highly motivated learners are more likely to synchronise their roles willingly with the teacher’s role; and are more likely to co-operate with the teacher in the various processes involved in classroom learning” (Wright, 1987; apud Wajnryb, 1992: 31).

## 2.3- Como motivar os alunos na fase inicial da aula

### 2.3.1- O papel do professor

Antes de abordar os diferentes papéis que o professor pode assumir no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, é imprescindível fazer referência a alguns métodos e estilos de ensino em função dos quais o docente orienta a sua atuação pedagógica, podendo condicionar ou facilitar o processo de aprendizagem do aluno, motivando-o ou desmotivando-o para realizar uma aprendizagem construtiva e significativa.

As estratégias e atividades de início de aula dependem, em grande medida, do método utilizado e do tipo de modelo de ensino que orienta a nossa atuação pedagógica. Por exemplo, ao escolher um modelo centrado no professor, as aulas consistirão, na sua grande maioria, em aulas de explicação dos conteúdos de modo expositivo; os alunos devem assimilar e aceitar o que é proposto, limitando-se a ouvir, escrever e responder às perguntas sobre o que foi exposto. Todo o processo educativo parte do professor que se assume como fonte de conhecimento unilateral; é ele que define as regras de comportamento, de intervenções e de tipos de interação, define os objetivos e decide os meios para os atingir. Tudo o que envolve o ato educativo é exterior aos alunos, fazendo com que eles se tornem agentes passivos da sua aprendizagem. A preocupação em tornar a aula atrativa e em saber se o aluno está ou não motivado para a aula é quase nula. Nesse sentido, os inícios de aula funcionam só para preencher a função administrativa de fazer a chamada e indicar o sumário, passando-se de seguida à aula propriamente dita. Este tipo de ensino, no qual o docente é o centro e a fonte do ato educativo, não favorece a aprendizagem significativa e construtiva dos alunos, levando-os muitas vezes a sentirem-se pouco motivados para a aula e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem da Língua Estrangeira.

O ensino pode também estar centrado nos conteúdos programáticos a leccionar. A principal preocupação do docente está centrada nos conteúdos que devem ser leccionados

ao longo do ano lectivo. Este tipo de ensino reveste-se de uma extrema rigidez, dado que o objectivo é cumprir o programa, frequentemente, independentemente do ritmo dos alunos. Confesso que, hoje em dia, os docentes deparam-se com a árdua tarefa de ter que lecionar todos os conteúdos que constam no programa pois os “exames” assim o exigem, nunca, esquecendo que o principal objetivo é a aprendizagem do aluno.

As novas metodologias de ensino de Línguas Estrangeiras (abordagem comunicativa, ensino por tarefas, entre outras) preconizam que o aluno deve ser o construtor da sua própria aprendizagem e que a Língua Estrangeira deve ser utilizada para comunicar na língua alvo de forma significativa. Nesse sentido, as estratégias e as atividades pensadas para a aula devem favorecer todas as produções, orais ou escritas, do aluno, pondo-o a comunicar em situações reais ou simuladas, mais interativas e dinâmicas. Assim, e para fomentar um processo de ensino-aprendizagem significativo, enriquecedor, tanto para o docente como para o aluno, o professor deve tentar adotar um estilo mais democrático, de abertura e de proximidade com os discentes e orientar a sua prática docente, centrando-a nos alunos de modo a promover a sua participação ativa, levando-os a envolverem-se no processo de ensino aprendizagem. Para tal, o professor deve assumir diferentes papéis que o tornam num “coprotagonista o mediador del acto didáctico” (Martín Sánchez, 2007:19).

O professor deixa de ser o detentor e o transmissor de conhecimentos e assume diferentes papéis, já não sendo à volta dele que gira o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor “controlador” que monopoliza o tempo de fala/comunicação (“Teacher Time Speaking”) e que orienta todo o processo de aprendizagem em função dele e das suas decisões, passa a dar lugar ao professor facilitador do processo educativo para que a aprendizagem possa desencadear um aumento do “Student Time Speaking” em detrimento do “Teacher Time Speaking”, levando o aluno a utilizar, na sala de aula, a língua meta em contexto. É importante que o professor assuma um papel de facilitador, dado que, tal como o refere Harmer, “It’s vital that control should be relaxed if students are to be allowed to learn (rather than be taught)”. Torna-se necessário, para que haja uma aprendizagem significativa, que o docente implementa estratégias que conduzem os discentes a reflexionar sobre o como aprender, como aprender a aprender. Nesse sentido, é importante que o docente procure, tal como o menciona Monereo,

“Enseñar (a los alumnos) a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las operaciones y decisiones mentales que realizan, con el fin de mejorar los procesos cognitivos que ponen en acción (...) Enseñarles a identificar el formato y origen de sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender (...) Enseñarles a dialogar internamente, activando sus conocimientos previos sobre el material a tratar, y relacionándolos de manera sustancial con cada nueva información (...) Enseñarles que no deben estudiar para aprobar sino para aprender, que únicamente se aprende en profundidad cuando lo aprendido es fruto de un esfuerzo de comprensión...” (Monereo, 2001: 8-9 apud Martínez Agudo, 2004: 130).

O docente procura delinear estratégias e organizar atividades em que o aluno possa desenvolver-se, aperfeiçoar a sua aprendizagem e sentir-se motivado (extrínseca e intrinsecamente) para se envolver nas tarefas propostas e aprender a Língua Estrangeira. Para tal, o docente deve assumir um papel de assessor e tutor que orienta e aconselha; deve também procurar ser avaliador, investigador, organizador, um recurso (citando Harmer, o professor seria uma espécie de “*walking resource center*”, (Harmer, 1991: 242). O docente assume um novo papel em que, como o referem M<sup>a</sup> Luisa Villanueva e Ignasi Navarro,

“A diferencia de lo que sucede en el modelo de enseñanza por transmisión, en el que la formación del profesorado se limita al perfeccionismo y a la ampliación de los conocimientos sobre la materia, en el modelo procesual el profesor debe ser capaz de situarse como aprendiz en el aula y de desplegar estrategias docentes en su trabajo. Aparece un nuevo papel del profesor, en el que éste es un recurso más que una autoridad, pero según el cual la vida en el aula amplía horizontes intelectuales en vez de restringirlos” (Villanueva & Navarro, 1997:25)

O docente deve também procurar participar nas atividades letivas para melhorar o ambiente na sala de aula e proporcionar aos alunos momentos em que os discentes possam interagir com pessoas que tenham um domínio da língua superior ao seu. (Harmer, 1991: 236-241). O professor deve, ainda, estar preparado para estimular os alunos (verbalmente recorrendo a incentivos positivos ou pelas atividades) e ser um dinamizador de atividades



motivadores que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, evitando conflitos e fomentando uma dinâmica de grupo. (Caballero de Rodas et al, 2001: 175-180). A maneira de ser e de estar do docente também é essencial à otimização da relação pedagógica e subsequente envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o docente deve procurar ser caloroso, tolerante, paciente, respeitador para inspirar confiança ao aluno e pô-lo à-vontade para participar nas atividades. Como assinala Martín Sánchez,

“un profesor dinámico y activo, democrático, centrado en sus alumnos, que busque la cercanía con estos, conocerles a ellos y a sus problemas, que el ritmo de las clases sea activo y participativo, de tal modo que los alumnos y el profesor se embarquen en la maravillosa aventura de aprender. Así, se buscarán métodos, estrategias y actividades en las que el profesor sea el guía, el acompañante. Los estudiantes de idiomas, y en concreto de español que tienen este tipo de profesores, suelen encontrar más motivación en las clases, al entender al profesor con este estilo de enseñanza como alguien que les acompaña en el aprendizaje, adquieren una motivación intrínseca y se enfrentan a las dificultades de una forma autónoma y optimista.” (Martín Sánchez, 2007:24)

Penso que um dos grandes desafios do professor é o de desenvolver o papel de investigador, quer ao nível dos conhecimentos científicos (procurando manter-se atualizado sobre a realidade cultural, social e linguística da língua meta), quer ao nível da metodologia de ensino adotada. É importante que, como Mendoza refere, o docente seja

“Un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica (...) conocedor de unos principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) sobre su propia actividad, para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa.” (Mendoza, 1998: 240 apud Martínez Agudo, 2004: 129).

Nesse sentido, o docente deve observar, refletir e analisar o que ocorreu ao longo da aula, para poder melhorar a sua prática docente e otimizar o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, Montijano refere que,

“Si cada instancia de actuación docente se somete a reflexión y evaluación, puede mejorar la calidad, y, por ende, redundar en una mayor efectividad en el proceso de adquisición del estudiante, una vez que se saquen las implicaciones más acertadas. De ahí que la auto-observación y reflexión sistemáticas deban pasar a convertirse en los elementos fundamentales de la actuación personal y profesional del profesor” (Montijano, 2001: 75 apud Martínez Agudo, 2004: 131).

No âmbito da problemática deste relatório, todas as funções acima referidas têm um papel de destaque dado que a fase inicial da aula deve, como supracitado, estabelecer os climas (cognitivos, afetivos, pragmáticos, etc...) adequados para impulsionar os alunos a envolverem-se nas atividades de “calentamiento” e, conseqüentemente, nas atividades da sequência da aula. Desta forma, o docente deve iniciar a aula procurando realizar atividades centradas nos alunos, dinâmicas, envolventes em que o aluno se torne, com a ajuda indireta do professor, no “arquiteto” do seu próprio conhecimento e utilize a língua alvo como meio de comunicação. Nestas atividades de início de aula, o professor leva o aluno a pensar, agir, adivinhar, inferir, aperceber-se que é capaz de responder, por meio de mediação com os restantes colegas e com o próprio professor, e que é o autor da sua própria aprendizagem. Assim, irão garantidamente motivar o aluno para realizar as tarefas propostas e tarefas seguintes.

### 2.3.2- Estratégias e atividades de motivação do aluno

A frase “Professor, se eu não aprendo como tu me ensinas, ensina-me de forma que eu aprenda” é, no contexto educativo, uma das chaves para uma significativa aprendizagem de uma Língua Estrangeira. O docente, depois de ter indagado as necessidades e as motivações dos alunos, delineia e implementa diferentes estratégias e atividades para, logo a partir da fase inicial da aula, envolver o aluno no uso da Língua Estrangeira para fins

comunicativos e fomentar uma aprendizagem significativa que abranja as diferentes competências do discente. Segundo Rajadell Puigròs,

“Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser” (Rajadell Puigròs, 1993 apud Rajadell Puigròs, 2001:8).

Para iniciar uma aula, é imperioso que o docente implemente estratégias e atividades que se coadunem com o limitado tempo característico da fase e que possam cativar a atenção do aluno, dando-lhe um motivo para se envolver na sua aprendizagem e utilizar a Língua Estrangeira em estudo. Para tal, a fase inicial da aula é, no meu entender, o momento ideal para conseguir este objectivo. Como? Estabelecendo os climas adequados para que o aluno sinta que ele vai conseguir realizar as tarefas todas, motivando-o.

Seria utópico pensar que os alunos nunca chegam à aula com dúvidas em relação ao que foi abordado na aula anterior, desta forma a fase inicial da aula é garantidamente uma boa oportunidade para podermos averiguar e comprovar se ficaram suficientemente esclarecidos. O docente pode também querer aproveitar este momento da aula não só para pedir aos alunos para recapitular e/ou relembrar o que foi abordado na aula anterior, como querer estabelecer uma ponte com o que vai ser abordado na aula em questão. Este fio condutor deixa transparecer a coerência entre as aulas e o sentido de continuidade. Estes objetivos pretendem criar, utilizando o termo de Richards & Lockhart (1998), um bom clima cognitivo que ajuda o aluno a organizar o seu pensamento crítico e a orientá-lo para a aula.

Uma outra possibilidade de criar um adequado clima cognitivo é o de preparar o aluno para a aula, criando uma situação que possa ativar os conhecimentos prévios sobre o tema que irá ser desenvolvido (por exemplo recorrendo à atividade de *brainstorming*, um apanhado do vocabulário que os alunos sabem sobre um determinado tema) ou ampliar os conhecimentos. Pode-se também querer tentar solucionar antecipadamente alguns problemas que sabemos que irão surgir mais adiante e, por meio de uma conversa informal,

abordar os tópicos mais polémicos, verificando a reação do grupo. “Atiçar” a curiosidade dos alunos, pode resultar numa franca participação e envolvimento dos mesmos.

De facto, os discentes gostam de resolver enigmas e de serem desafiados a encontrar uma solução a um problema. Para tal, o docente pode implementar atividades de adivinhas, de jogo de palavras ou, tal como o irei descrever numa das minhas aulas (ver anexo XV), trabalhar um documento icónico de forma “diferente”: ter uma imagem “coberta” e descobri-la aos poucos até os alunos adivinharem qual é o tema. e/ou o léxico. Esta estratégia já tinha sido implementada por mim aquando do meu estágio de Inglês mas, como na altura os meios audiovisuais não eram tão utilizados ou acessíveis, o efeito pretendido não foi tão positivo como o que obtive este ano letivo. Para surpreender o aluno, pode-se também gerar um “conflito cognitivo” que o vai obrigar a reagir, a levantar questões para suscitar o interesse e a implicação; dar pistas sobre o que vai ser abordado e ver até que ponto eles podem antecipar alguns dados para depois verificarem se estavam ou não corretos. Estas diferentes estratégias e atividades têm por objetivo mobilizar os conhecimentos que os alunos têm sobre determinado ponto (quer seja do âmbito lexical, linguístico, temático, cultural, etc...); fazer um ponto da situação com a turma; e, recorrendo a uma estratégia em que se suscite a curiosidade e/o interesse ou criando situações de “conflito”, dar um motivo aos alunos para *querer saber* o que virá a seguir.

É de salientar que as tarefas devem estar adequadas ao nível cognitivo dos alunos e com grau de dificuldade intermédio, dado que as atividades demasiadamente fáceis ou muito difíceis “não fomentam o envolvimento do aluno, nem a percepção de competência pessoal na sua realização” (Jesus, 2008:24). Atividades desadequadas ao nível dos alunos podem, inclusive, ter um efeito contraproducente e, em vez de motivarem o aluno, desmotivá-lo.

As estratégias e atividades acima referidas estão centradas no aluno, no entanto é possível criar algumas tarefas que, sendo centradas no docente e não sendo sistematicamente utilizadas, podem fomentar a participação do aluno nas atividades. Penso que a estratégia da “interrogação didática” (Rajadell Puiggròs, 2001:11) pode representar uma benéfica fonte de “feedback” sobre a aprendizagem do aluno e possibilita uma diversidade de início de aulas. Para tal, é necessário formular diferentes tipologias de perguntas. Podemos, por exemplo, formular perguntas que incidam sobre os

conhecimentos adquiridos na aula anterior; de compreensão para verificar se o aluno consegue, para além de relembrar uma simples informação, organizá-la e comentá-la; de aplicação (tem capacidade para aplicar uma informação numa situação concreta); de análise (perguntas mais complexas que estimulam o aluno no sentido do pensamento crítico, levando-o a analisar/deduzir/identificar motivos); de síntese (perguntas de tipo complexo que requerem aos alunos que pensem de maneira original e criativa: pede-se-lhes para combinar, compor e resolver situações); de estimulação (são perguntas cujo objetivo é manter a atenção e o interesse dos alunos face às atividades da aula, pedindo-se-lhes para opinar, exemplificar e que se ponham no lugar do outro). Diversificar a tipologia das perguntas permite chamar a atenção do aluno, motivá-lo e mantê-lo interessado; estimula a reflexão, a imaginação e a criatividade; permite ao professor uma recolha de dados de feedback, de avaliação e de comprovação sobre o que os alunos perceberam ou não; é uma estratégia rápida e fácil e requer muito pouco material. (Rajadell Puiggròs, 2001:11-12). É de salientar que este tipo de estratégias não pode ser utilizado com muita frequência para que não seja sempre o professor a monopolizar o discurso e tornar a interação unilateral. Acresce ainda que o uso abusivo deste tipo de inícios de aula pode torná-las pouco motivadoras, por serem previsíveis.

Podemos concluir que estabelecer um adequado clima cognitivo tem por finalidade preparar os alunos para que sejam receptivos aos “conteúdos” léxicos, temáticos, gramaticais, etc da Língua Estrangeira; consolidar o que foi lecionado anteriormente; e/ou prepará-los para o que segue. A preocupação do docente é estabelecer um nexos, uma coerência para que o aluno saiba situar-se na aula e queira e sinta que pode avançar quase pelos seus próprios meios.

Apesar de reconhecer os inequívocos benefícios da implementação de um bom clima cognitivo para motivação, a verdade é que normalmente a fase inicial de aula está associada à implementação de estratégias e atividades que visam fomentar um ambiente de trabalho acolhedor. Ou seja, pretende-se criar um clima afetivo que envolva os alunos na aula pela afetividade, pelo sentimento. Este aspeto deve ser cuidadosamente estudado e desenvolvido pelo docente, dada a importância que assume no contexto do ensino-aprendizagem. De facto, ao criar um ambiente afável e relaxado, onde impera o respeito e empatia, o aluno sente-se mais à-vontade e com mais disposição para estar na aula e

participar nas atividades utilizando a língua estrangeira. Um adequado clima afetivo irá, sem dúvida, favorecer uma boa relação pedagógica entre docente e alunos. Para criar bons laços com o grupo turma e promover uma “relação de agrado” (Ribeiro, 1991 apud Jesus, 2008:22), o docente deve estabelecer estratégias que potenciem uma relação baseada no diálogo, na negociação e no respeito mútuo. É importante que o aluno sinta que o docente é justo e coerente. Por exemplo, para se poder chamar a atenção a um aluno porque ele chega tarde à aula, é necessário que o docente seja pontual. Penso que cabe ao docente dar o exemplo e ter credibilidade para poder chamar a atenção. Para estreitar a relação entre professor/aluno/grupo turma é imprescindível que o aluno saiba que ele não é “mais um”: conhecer o nome dos alunos e saber um pouco sobre eles e sobre o que eles gostam (por exemplo o clube de futebol, cantores preferidos, etc. ) é muito importante. O reforço positivo é essencial para incentivar o aluno a prosseguir com os seus esforços.

Um dos fatores que tem também uma grande influência sobre o modo como decorre a aula prende-se com a organização do espaço dentro da sala de aula. De facto, a disposição do mobiliário da sala de aula, nomeadamente das cadeiras e das mesas, podem favorecer ou limitar a interação entre os diversos intervenientes. As pesquisas de E.T.Hall sobre os diferentes tipos de organização espacial foram importantes para a pedagogia. A tradicional organização espacial da sala de aula em que as mesas e as cadeiras estão alinhadas e viradas para a mesa do professor não favorece uma relação de proximidade entre os diferentes intervenientes no ato educativo, dado que esta organização espacial obriga o grupo turma a estar todo virado para o professor provocando um “afastamento visual” entre os alunos. Para conseguir fomentar um clima afetiva que promova uma aproximação da relação pedagógica entre todos os intervenientes no ato educativo (aluno/professor/ grupo turma), o professor pode mudar a disposição das cadeiras e das mesas na sala de aula. Por exemplo, pode dispor as mesas em forma de “U” ou em círculo. É de salientar que, embora esta organização espacial favoreça uma interação mais próxima entre todos os intervenientes, dado que todos têm contacto visual entre si, nem sempre é exequível pôr em prática devido ao barulho e aos transtornos de estar a mudar a disposição da sala antes do início da aula. Contudo, quando o professor altera a disposição das mesas e das cadeiras, os alunos ficam surpreendidos com esta mudança que quebra a rotina.

Uma outra estratégia a ser implementada para melhorar o espaço “sala de aula” e utilizá-lo como fonte de motivação, é colocar nas paredes cartazes, fotos, posters relacionados com o tema a ser abordado ao longo da aula. Recorri a esta estratégia aquando do meu estágio de Inglês, com a minha turma de 8º ano, nível IV, visando iniciar uma unidade didática relacionada com as atividades de tempo livre. Antes da aula, coloquei diversos cartazes sobre desportos e lugares de entretenimento e, ao entrarem na sala de aula, os alunos ficaram surpreendidos e pediram se podiam ver os cartazes em vez de se sentarem nos seus lugares. O início daquela aula provocou mais barulho e agitação do que habitualmente, mas não me incomodou, pois o objetivo de surpreender e motivar tinha sido atingido. Os cartazes também serviram para pedir aos alunos para indicarem qual o tema da aula e inferir vocabulário sobre o mesmo. Possibilitou-me estabelecer um duplo clima: o afectivo e o cognitivo. A atividade resultou muito bem e foi muito enriquecedora para todos, inclusive para a inexperiente docente que era. Em relação a este ano de Iniciação à Prática Profissional, como a escola não dispunha de suportes audiovisuais nem tinha cortinas para escurecer a sala, aluguei um retroprojector para poder projetar documentos e fiz umas cortinas pretas, nas quais apliquei fitas com as cores da bandeira espanhola. Antes de iniciar a aula, afixei as cortinas às janelas com a ajuda de ventosas pequenas e preendi-as com uma fita. Ao entrarem na sala, os alunos ficaram muito surpreendidos e acharam-nas muito bonitas (mais os alunos do sexo feminino).

Para além do ambiente visual da turma, é possível melhorar o ambiente recorrendo à música, não como atividade de audição, mas como “pano de fundo” de música ambiente. É de referir que, ao longo do meu ano de estágio de Inglês, utilizei algumas vezes esta estratégia aquando da realização de testes sumativos, para relaxar os alunos

O clima afetivo favorável é também conseguido pelas estratégias e atividades desenvolvidas com os alunos. O lúdico tem benefícios que são reconhecidamente aceites. É possível pelo jogo (ativar léxico pela atividade do “enforcado”, de “Pictionary” etc....), adivinhas, conseguir envolver os alunos na realização das atividades e motivá-los para a aula. Realizar atividades do agrado do aluno é uma forma, relativamente fácil, de conquistá-lo. Como os alunos gostam de ouvir música, o uso deste suporte para implementar uma atividade de audição de uma canção pode trazer inúmeras vantagens para

todos os intervenientes no ato educativo e ser muito benéfico para conquistar os alunos, aumentar a atenção deles e fomentar o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Beatriz López, as canções ajudam a relaxar o ambiente da aula e a romper a monotonia geral do ritmo das unidades didáticas dos livros. Por outro lado, ao recorrer a estratégia de utilizar uma canção conseguimos ir ao encontro de todos os alunos, independentemente dos seus diferentes estilos de aprendizagem. Tal como esclarece a autora anteriormente mencionada,

“ al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal)” (LÓPEZ, 2005:806)

No âmbito do ensino da língua inglesa, já utilizei diversas vezes este método para introduzir itens gramaticais, lexicais e temáticos. Penso que a música pode, numa fase inicial do ano letivo, servir para alimentar uma motivação instrumental: aprender inglês para perceber as letras das canções preferidas. Depois, compete ao professor ir desenvolvendo estratégias que levam à motivação intrínseca para estudar a língua.

Penso que, ao planificar o início de uma aula, o docente deve ter a preocupação em implementar estratégias e atividades motivadoras que implicam a participação ativa e significativa do grupo com o qual está a trabalhar. O objetivo deve ser o de motivar o aluno, quer cognitiva, quer afetivamente, ou ambos, para que se envolva nas atividades letivas. Penso que este logro não é de fácil alcance e requer um considerável investimento por parte do docente. De facto, é imprescindível diversificar sempre as atividades de início de aula para aumentar a curiosidade e as expectativas dos alunos em relação às aulas e evitar a monotonia e a falta de interesse pelas mesmas. Penso que a chave de um bom início de aula reside na capacidade de diversificar, inovar para surpreender e cativar os alunos.



### 2.3.3- Suportes e recursos didáticos

Para concretizar uma atividade de início de aula que cumpre os objetivos pretendidos, é necessário elaborar materiais didáticos e pensar em suportes de atividade que irão ter um impacto positivo sobre os alunos.

Nem sempre é necessário recorrer a materiais didáticos muito elaborados para motivar os alunos. É possível iniciar uma aula e torná-la muito interessante para os discentes recorrendo ao humor, a uma anedota ou a um simples objeto. Uma simples pequena garrafa de água com beatas de cigarros e pedras trazida na bolsa ou na pasta da professora e pousada em cima da secretária, como se de água normal se tratasse, pode levantar uma onda de perplexidade nos alunos. Se a professora fingir que vai beber a água, os alunos têm imediatamente uma reação de repulsa ou de espanto. Ao perguntar aos alunos o porquê de tal reação, eles explicam que a água está suja e que não pode ser bebida. Temos o motivo para falar sobre o tema da poluição que irá ser abordado pelo meio do diálogo. Foi o que fiz para iniciar uma aula de Inglês sobre o tema dos problemas ambientais.

Para implementar determinada atividade, contamos com a ajuda preciosa de alguns suportes como os audiovisuais. As atividades realizadas com base em suportes audiovisuais são normalmente do agrado dos alunos dado que, como destaca Bandimonte,

“el uso del vídeo en las clases de E/LE suele despertar un gran interés, y ello por varios motivos: rompe con la rutina impuesta por un curso basado en los libros de texto y, sobre todo, representa una ocasión para abrir una ventana al mundo hispánico y para confrontar todo lo aprendido con la realidad que se manifiesta a través de la proyección” (Bandimonte, 2003:876)

Outra grande vantagem do suporte audiovisual prende-se, ainda segundo o mesmo autor, com o facto de

“Hablando de material auténtico nos referimos concretamente a las películas de cine y a toda la programación televisiva (series, informativos, anuncios publicitarios, documentales, etc.), basadas en una muestra de lenguaje auténtico,

hecho por nativos y para los nativos. Esto aumenta la motivación en los alumnos al ser conscientes de entrar en contacto con el mundo que están estudiando.” (Brandimonte, 2003:874)

Para além do poder introduzir uma aula com o visionamento de um excerto de um filme, de um documentário ou de uma publicidade, é possível utilizar os meios audiovisuais para outro tipo de atividade. Por exemplo, uma atividade com uma canção pode tornar-se muito mais envolvente se, antes de fazer ouvir a canção, se pedir aos alunos para visualizar o videoclip da referida canção e tentar inferir o tema pelo que viram. Depois de anotar as diferentes ideias, pede-se para lerem a letra da canção em que faltam algumas palavras para confirmar ou não o que foi dito. A audição da canção servirá para preencher os espaços que foram escolhidos em função do que se pretende abordar.

O suporte icónico pode também ser valioso: uma publicidade, uma banda desenhada, um desenho, uma fotografia, um mapa, símbolos etc.... Hoje em dia a internet fornece-nos um sem-fim de materiais e de suportes que podem facilmente ser trazidos para a aula. Confesso ter uma predileção para o uso da imagem para iniciar a aula devido à função motivadora e multifacetada da imagem. Com a descrição de um documento icónico, os alunos participam de modo espontâneo e livre. A imagem tem a antagónica particularidade de orientar indiretamente o que o aluno para o que vai dizer, mas ao mesmo tempo estimula a imaginação e a sua criatividade. Graças aos meios audiovisuais, nomeadamente à utilização de “PowerPoint”, a imagem pode ser apresentada de diversas maneiras. No terceiro capítulo irei descrever uma atividade que realizei com uma imagem apresentada e trabalhada de maneira diferente e que resultou muito bem. Irei, sem dúvida, num futuro ano letivo, pôr em prática as diversas estratégias sugeridas por Gema Benítez para apresentar uma imagem, como por exemplo, a partir de uma parte da imagem que foi isolada e ampliada, tentar descrever o que está a volta; mostrar uma fotografia e perguntar o que terá acontecido antes da fotografia ter sido tirada; etc.. (Benítez, 2009: 4-10).

Os materiais audiovisuais, como a televisão, a rádio, os videoclips, os spots publicitários, etc... são um manancial inesgotável de recursos muito diversificado para iniciar a aula de maneira a cativar os alunos para a atividade, para a aula e para a aprendizagem da Língua Estrangeira em geral. Permitem trazer para a aula situações comunicativas completas tal como elas acontecem na vida real e dão informações

importantes sobre a realidade linguística, cultural, informativa e social da língua em estudo; tornando a aula mais dinâmica e mais “moderna” (os alunos gostam quando o professor domina as novas tecnologias, permitindo-lhes estabelecer uma ligação.).

Haveria muito mais para abordar em relação a este tópico. Selecionei os recursos com os quais trabalhei ao longo deste ano letivo e com os quais trabalho na minha prática docente.

Para concluir este capítulo, posso referir que este trabalho de investigação permitiu-me definir e delimitar os conceitos que pretendi trabalhar e “testar” ao longo deste ano letivo. Todos os intervenientes no processo educativo sabem a importância que a motivação tem sobre a aprendizagem dos alunos. Para que o aluno consiga aprender e aprender a aprender, ele tem que querer fazê-lo. Concordo parcialmente com uma citação de Schutz quando refere que “ Não é o professor que ensina, nem o método que funciona: é o aluno que aprende”. Digo *parcialmente*, porque penso que, se por um lado só pode haver aprendizagem se o aluno quiser aprender, por outro o professor tem um papel de relevância na aprendizagem dos seus educandos. A escolha das estratégias, atividades, relação pedagógica, etc.... é importante para envolver o aluno no ato de aprender. Penso que a fase inicial da aula, pelas suas características, é a mais adequada para conseguir motivar um aluno para a aula. Em função do trabalho pedagógico desenvolvido com o grupo, é possível ao docente levar um aluno pouco motivado ou que tem uma motivação extrínseca ou instrumental para aprender a língua, a querer aprender a Língua Estrangeira pelo simples facto de aprender, a sentir-se intrinsecamente motivado para a aprendizagem. Foi o que procurei fazer, ao longo deste ano letivo, com as duas turmas com as quais trabalhei. Centrei as minhas estratégias e atividades nos alunos, procurei diversificar os recursos, estratégias e atividades para abarcar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

### **Capítulo III: Ciclos de intervenção**

Tal como tinha referido na parte introdutória, os dois ciclos do projeto de investigação/ação versaram sobre a Iniciação à Prática Profissional, que se prendeu única e exclusivamente com a disciplina de Espanhol, Língua Estrangeira, pelo que todos os exemplos referenciados nos pontos 3.1 e 3.1 do presente capítulo só abordarão a disciplina de Espanhol, Língua Estrangeira II. Na parte final deste capítulo, referirei, a título de exemplo, algumas atividades de motivação para a aula realizadas no âmbito da lecionação da disciplina de Inglês, Língua Estrangeira I.

#### **3.1- Primeiro Ciclo**

Dada a minha tardia colocação na escola de Paços de Ferreira, o primeiro ciclo do projeto, decorreu num muito curto período de tempo, mais concretamente entre 09/11/2010 e 19/11/2010, ou seja, aproximadamente 30 dias depois de ter sido colocada na escola onde iria realizar o estágio relativo à Iniciação à Prática Profissional- Espanhol monolingue.

Lecionei uma aula de 90 minutos à turma F, do 10º ano, e dois blocos de 90 minutos à turma E, do 11ºano, sendo este primeiro ciclo muito importante para estabelecer os parâmetros do trabalho. Nesta primeira parte descreverei o modo como implementei estratégias e atividades de motivação no início das aulas, apresentando os dados relativos às minhas observações em relação à reação dos alunos e a forma como se envolveram na realização das tarefas propostas. É de salientar que, apesar da minha observação do empenho e da participação dos alunos ao longo da atividade de motivação ter sido informal, tirei ilações que serão apresentadas na parte final da análise deste primeiro ciclo.

### 3.1.1-Turma F, 10º ano

#### 3.1.1.1- Primeira aula

Esta primeira aula com a turma F, 10º ano, nível A1, lecionada no dia 9 de novembro de 2010, tinha duas grandes finalidades. Por um lado apresentar-me à turma e por outro, introduzir a unidade didática “*En el Instituto*”.

No que toca à apresentação à turma, os alunos sabiam que eu era estagiária e já me tinham visto quando tinha ido assistir às aulas da minha orientadora, logo o primeiro impacto foi minimizado. Consciente da importância em fomentar um clima afetivo, cordial e de respeito, iniciei a aula com aspetos que contribuiriam para estabelecer uma “relação de agrado” (Jesus, 2007) e empatia. Como era a primeira “estagiária” a trabalhar com a turma, notei que os alunos sentiam uma curiosidade acrescida, tendo optado por lhes explicar o porquê de ser eu a dar a aula e como iriam funcionar aqueles momentos. Depois de ter feito a chamada, comuniquei-lhes que só indicaria o sumário na parte final da aula, justificando este procedimento com a oportunidade que criaria para um momento de recapitulação do que tinha sido abordado ao longo da aula. Alguns alunos mostraram-se surpreendidos com esta quebra na rotina deles, no entanto mostraram-se receptivos às alterações. Assim, feitas as, apresentações, iniciei a atividade de motivação para a aula.

Ao longo da aula, pretendia introduzir o léxico do material escolar e o das disciplinas, bem como abordar o sistema de ensino em Espanha, pedindo aos alunos para compará-lo com o sistema português. No caso da introdução de um novo tema, a utilização de uma imagem chama geralmente a atenção do aluno que, logo neste primeiro momento, e apesar de ainda não saber do que tratará a aula, já sente interesse (Busto & Bedoya, 2009:3). Nesse sentido, recorri a um documento icónico para, a partir da descrição do mesmo, introduzir o tema e algum léxico. Como a escola não dispunha de material audiovisual que me permitisse projetar a imagem, tive que trazer para a aula uma fotocópia a cores (ver anexo II) que coleí no quadro. Os alunos, questionados e orientados por mim, identificaram facilmente o tema e, embora de uma forma algo desordenada, descreveram a imagem. A desordem observada foi reflexo do ainda pouco domínio da língua Espanhola, colmatado pela ajuda frequentemente solicitada e por mim prestada. Enquanto isso,

escrevia, recorrendo ao *brainstorming*, o vocabulário à volta da imagem (indicava sempre o artigo antes de cada palavra). É de mencionar que a imagem foi só o ponto de partida da introdução ao tema, de facto, como o léxico a apresentar estava fisicamente à nossa volta, nada melhor do que utilizar os objetos que nos rodeavam para trabalhar o léxico. Esta estratégia permitiu envolver os alunos no processo, obrigando-os a olhar e ver o que estava à sua volta, tornando a aula um pouco mais dinâmica. Para incluir o nome das diferentes disciplinas em Espanhol, foi estabelecida uma conversa informal com o grupo a propósito das disciplinas que preferiam. À medida que os discentes referiam o vocabulário em foco, escrevia o nome das disciplinas que iam mencionando para os ajudar a responder às minhas perguntas recorrendo sempre à Língua Estrangeira. Foi a partir da atividade de motivação que foi estabelecida uma sequência lógica com as atividades seguintes: um exercício de compreensão de texto (ver anexo III) e uma ficha de trabalho sobre o léxico sob forma de palavras cruzadas (ver anexo IV). No geral, os alunos gostaram do exercício sobre o léxico por este ter uma vertente mais lúdica e, como o léxico tinha sido explorado no início da aula, demonstraram algum empenho na concretização da tarefa.

### *Análise*

Da observação realizada ao longo da aula e da posterior reflexão sobre a mesma, pude verificar que, em relação à descrição da imagem e indicação do vocabulário: a maioria só participou quando solicitada; dois alunos queriam sempre participar e tentavam monopolizar a palavra; e dois alunos não quiseram responder dizendo que não sabiam. É de salientar que a maioria dos alunos estava atenta, acompanhava os diferentes objetos que mostrava ou utilizava, anotando o que era escrito no quadro.

Pretendi, com as estratégias e atividades de motivação, estabelecer um clima cognitivo que desse suficientemente *input* para preparar e motivar os alunos para o seguimento da aula. Pude confirmar que alguns alunos revelaram algum empenho em realizar as atividades seguintes e fizeram-no sem grandes dificuldades. Contudo, a maioria da turma revelou um empenho pouco substancial, dado que no fim de cinco minutos era visível um menor envolvimento e pouco interesse. Esta “quebra” é reveladora da falta de envolvimento significativo dos alunos pois, segundo Guimarães e Boruchovitz,:

“Um estudante motivado mostra-se envolvido de forma ativa no processo de aprendizagem, com esforço, persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando desafios” (Guimarães & Boruchovitz, 2004; apud Cavenaghi, 2009:249).

### 3.1.2- Turma E, 11º ano.

#### 3.1.2.1- Primeira aula:

A aula que deu início ao trabalho pedagógico desenvolvido com esta turma ocorreu no dia 15 de novembro e marcou o começo de uma unidade didática de duas aulas de 90 minutos subordinadas ao tema dos tempos livres e o ócio.

Para ultrapassar a dificuldade pragmática que acompanha os inícios de aulas, nomeadamente o facto de nem todos os alunos chegarem a horas (McGrath et al., 1992 apud Richards & Lockhart, 1998: 119), recorri à estratégia da conversa informal de apresentação com os alunos presentes, dando, deste modo, um pouco mais tempo para que todos chegassem à aula. Com todos os alunos presentes, fiz a chamada que, nas circunstâncias de início de trabalho pedagógico, tem a dupla função de permitir verificar a presença dos alunos e associar uma cara a cada nome que consta na lista que temos. Conhecer o nome dos alunos é fundamental para estabelecer uma boa relação afetiva com os mesmos. Expliquei-lhes que preferia indicar o sumário da aula no final para não “dar a conhecer” os conteúdos e também para, na parte final, fazer uma recapitulação conjunta sobre o que tinha sido abordado ao longo da aula. Os alunos acharam que fazia sentido proceder deste modo.

Para iniciar a aula, recorri a um documento icónico que coleí no quadro, pois a imagem tem sempre um efeito na parte afetiva dos alunos, orientando o discurso do aluno, mas ao mesmo tempo permitindo desenvolver a sua imaginação e criatividade. A exploração da imagem (ver anexo V) foi feita de modo estruturada e, na parte inicial, centrada nas perguntas que fazia. A descrição da imagem permitiu aos alunos inferir o

tema da aula e indicar léxico sobre “O Ócio”. Tentei diversificar a tipologia das perguntas, utilizando algumas perguntas didáticas (Rajadel, 2001:11) para abordar o tema sobre diversos aspetos e inferir um léxico diversificado e abrangente sobre os tempos livres. Os diferentes vocábulos eram apontados no quadro para estabelecer um mapa conceptual. Com a estratégia implementada para explorar o documento, procurei que a língua estrangeira fosse utilizada em diversos níveis de raciocínio para falar sobre os gostos dos discentes. Promovi a interação, levando alguns alunos a dizer se partilhavam os mesmos gostos ou a opinar sobre o que tinha sido referido. Fomentei sempre a autoestima dos alunos através do reforço positivo e demonstrando satisfação na participação dos mesmos. Todos os alunos deram o seu contributo para a aula, incluindo um que revelava claros sinais de desmotivação em relação à aprendizagem do Espanhol. Sendo praticante de uma arte marcial a nível nacional, o referido aluno colaborou na atividade e falou sobre o que ele mais gostava de fazer nos seus tempos livres, nomeadamente sobre os campeonatos em que participava.

Abordar as nossas atividades de tempo livre preferidas permitiu-nos falar sobre nós próprios e passar para a primeira atividade da sequência da aula <sup>3</sup> (utilizarei, de aqui em diante, o termo sequência para me referir a parte central da aula) que consistia numa atividade comunicativa de leitura (ver anexo VI). Como o texto estava relacionado com o que tinha sido introduzido anteriormente, os alunos não sentiram grandes dificuldades em realizar o exercício.

### *Análise*

No que concerne ao desenvolvimento da atividade de motivação para a aula e à envolvimento dos alunos na realização das diversas tarefas, pude observar que os discentes gostaram da imagem e da abordagem que fizemos. Se por um lado os educandos se sentem motivados quando as aulas abordam temas que lhes são próximos, a verdade é que também gostam de sentir que a aula foi estruturada para os orientar na conceptualização do tema, para os ajudar a construir a sua aprendizagem, tal como aconteceu com a das perguntas didáticas sobre a exploração do documento icónico. A atividade de introdução ao tema foi bastante frutífera e levou muito dos alunos a interagirem com o grupo turma. Contudo,

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Richards & Lockart (1998) para referir-se à parte “central da aula”.



tenho que assinalar que a participação, à exceção de dois ou três alunos, não foi espontânea. Este facto deveu-se talvez ao uso de uma estratégia de exploração de imagem centrada no professor. Esta estratégia permitiu-me organizar de forma mais sistemática o vocabulário e abordar os diversos aspetos do tema num sentido mais lato. A orientação da aula para a leitura do texto (ver anexo VI) foi facilitada pela recapitulação do que tinha sido tratado e pela resposta a uma pergunta de pré-leitura que fazia a interligação entre a atividade de motivação e o texto. O grupo demonstrou interesse em querer ler o texto para responder à minha pergunta. Pela envolvimento nas atividades e pelo interesse demonstrado, penso ter criado um clima favorável para motivar os alunos para a aprendizagem.

### 3.1.2.2 - Segunda aula

A aula, inserida na unidade didática sobre “*El Ocio*”, foi lecionada no dia 19 de novembro. Sem material audiovisual ao meu dispor na escola que permitisse introduzir o tema com a visualização do trailer do filme de Pedro Almodôvar, planifiquei abordar o tema do cinema escrevendo no quadro um conjunto de palavras que levariam o grupo a inferir a temática em questão. Da conversa informal com os alunos sobre o cinema e sobre o tipo de filmes preferido, teria encaminhado a conversa para o cinema espanhol para averiguar os conhecimentos dos alunos sobre este aspeto cultural da língua estrangeira de estudo. De seguida, programei expor o cartaz do filme “*Mujeres al borde de un ataque de nervios*” para que, a partir do título e do cartaz, os alunos procurassem adivinhar o tema do filme. Este início de aula não foi implementado dado que, entre a aula anterior e esta, reformulei a atividade de motivação, adaptando-a às necessidades dos alunos. De facto, ao longo da primeira aula com a turma, tinha abordado os Pronomes Pessoais Complemento de Objeto Direto e Indireto, no entanto, no final da aula, senti que os alunos ainda evidenciavam algumas dificuldades, sobretudo quando tinham que substituir palavras pelos dois pronomes correspondentes e colocá-los na frase. Para colmatar estas dúvidas, reformulei o início de aula. Como tal, depois de fazer a chamada dos alunos, optei por, conjuntamente com a turma, recapitular o que tinha sido desenvolvido na aula anterior. Conforme íamos relembrando o que tinha sido abordado, certificava-me que todos

acompanhavam a aula. Ao aludir à parte referente à dos dois pronomes numa mesma frase, alguns alunos confessaram ter algumas dúvidas. Sugeri então que voltássemos a aprofundar este aspeto linguístico, fazendo um exercício de reforço. Aproveitei ainda para mostrar o meu contentamento perante a exposição das dúvidas para que a turma sentisse o quão importante é esclarecê-las. Escrevi algumas frases no quadro, sublinhando as palavras a serem substituídas (a título de exemplo: *Ayer durante la fiesta, mi hermana ofreció un regalo a mi madre. El regalo era una salida al cine con mi padre*). De mencionar que a escolha das frases deste exercício, de carácter mais estruturalista, não foi inocente, já que pretendia, a partir da correção das frases, estabelecer uma sequência lógica com a introdução do tema do cinema e trabalhar um texto sobre Pedro Almodôvar.

Feita a correção do exercício de reforço, perguntei aos alunos qual era o aspeto que as diferentes palavras sublinhadas tinham em comum, ao que reponderam que era o cinema. Por meio de uma conversa informal, fui indagando sobre os gostos cinematográficos dos alunos: quais eram os atores preferidos e se conheciam atores e realizadores espanhóis. Depois de referir o nome de alguns atores espanhóis, disse-lhes que também gostava bastante do realizador Almodôvar e do seu excêntrico e desconcertante estilo. Como ninguém conhecia o Pedro Almodôvar, sugeri que lêssemos um texto sobre esse realizador, que tinha ficado muito conhecido graças ao filme “*Mujereres al borde de un ataque de nervios*”.

#### *Análise:*

A opção de alterar e adaptar a atividade de motivação para a aula revelou-se benéfica sob diversos aspetos. É sempre frutífero recapitular e aprofundar um aspeto gramatical lecionado anteriormente, sobretudo se o grau de complexidade for um pouco elevado. O facto de alguns alunos me terem dito que tinham dúvidas é para mim muito importante, dado que revela que estão preocupados com a sua aprendizagem e querem ficar esclarecidos. Houve, portanto, por parte deles um grande interesse em participar e querer ir ao quadro corrigir as frases. Ao estabelecer uma relação entre o exercício de gramática e a realidade a trabalhar, consegui uma sequência coerente que centrou as atenções no tema central da aula: o cinema. Por ser um tema do seu interesse, a maioria dos alunos falou sobre os seus gostos cinematográficos, tentando sempre utilizar a língua estrangeira como veículo de comunicação. Com as estratégias implementadas na atividade de motivação

consegui, pelo empenho e envolvimento de vários alunos na realização das tarefas, criar um clima propício à aprendizagem da língua estrangeira.

### 3.1.3- Considerações sobre o primeiro ciclo

Em relação às estratégias e atividades de motivação implementadas nos diferentes inícios de aula deste ciclo, penso que os diferentes climas conseguiram predispor os alunos, quer afetivamente quer cognitivamente, para a aula e para a aprendizagem da língua espanhola. Nesse sentido, a escolha da imagem revelou-se acertada. Os alunos inferiram o tema e trabalharam o léxico. A estratégia utilizada em ambas as turmas de descrever as imagens permitiu que cada aluno contribuísse para enriquecer os conhecimentos do grupo turma. Promovi sempre a autoestima dos alunos através do reforço positivo e demonstrando satisfação na participação dos mesmos, demonstrando-lhe a importância do seu contributo para a turma.

Em relação à turma F, do 10ºano, observei que as estratégias e atividades da fase inicial foram úteis para levar os alunos a introduzir o tema, assim como o léxico. A participação e o empenho deles foram satisfatórios, contudo este empenho foi, para muitos, pouco duradouro. De facto, ao passar para as atividades seguintes, houve uma pequena quebra no envolvimento de alguns alunos na realização das tarefas, levando-os a tornarem-se menos participativos e menos cooperantes.

No que concerne à turma E, do 11ºano, pude verificar que as duas estratégias de motivação, embora fossem diferentes, tiveram uma influência positiva sobre o grau de consecução e de envolvimento dos alunos (quer na fase inicial da aula, quer nas atividades da sequência propriamente dita). Contudo, devo ressaltar que a participação dos alunos nas atividades que seguiram à de motivação foi bastante heterogênea. Nesse sentido, só metade dos alunos demonstrou interesse e empenho na realização das tarefas, solicitando a minha

ajuda para tirar dúvidas sobre o léxico ou sobre uma pergunta, chamando-me para que desse a minha opinião sobre a resposta deles ou respondendo sempre que solicitados. A outra parte da turma revelou-se pouco participativa e, apesar dos meus incentivos, demonstrou pouco interesse em cooperar com os restantes alunos.

Este primeiro ciclo, que serviu para realizar um diagnóstico das turmas, balizando as minhas intervenções futuras, permitiu-me averiguar que, no caso da turma F, do 10º ano, teria que repensar as estratégias e atividades a implementar para iniciar aula, tentando ir mais ao encontro dos interesses e dinâmica de trabalho dos alunos. Em relação aos alunos da turma E, do 11º ano, apesar dos resultados terem sido satisfatórios, tornava-se necessário implementar estratégias que também fossem ao encontro dos alunos menos motivados.

### 3.2- Segundo ciclo

O segundo ciclo do projeto desenvolveu-se ao longo do segundo e terceiro períodos. O ciclo de Espanhol com a turma F, do 10º ano, engloba duas aulas de 90 minutos (a primeira aula deste ciclo ocorreu dia 11 de fevereiro e a segunda aula, dia 13 de maio). Em relação à turma E, do 11º ano, o segundo ciclo decorreu entre 28 de janeiro e 28 de Março, período durante o qual foram lecionadas três aulas de 90 minutos.

Para verificar a eficácia das estratégias e atividades, foi elaborada uma grelha (ver anexo I) preenchida no final das aulas.

#### 3.2.1- Turma F, 10º ano

##### 3.2.1.1- Primeira aula

Esta primeira aula do segundo ciclo, que ocorreu no dia 11 de fevereiro, estava inserida na unidade didática do mundo do trabalho (¡Vaya Trabajo!).

Como a maioria dos alunos chegou atrasada, fiz um compasso de espera para que os restantes alunos tivessem tempo de entrar e instalar-se. Para obviar esta dificuldade pragmática (McGrath et al., 1992 apud Richards & Lockhart, 1998: 119), iniciei a aula com uma conversa informal com os alunos presentes, aproveitando essa oportunidade para saber o que pensavam sobre a disciplina de Espanhol e sobre as aulas. A primeira resposta foi dizer que as aulas eram, no geral, aborrecidas. Em relação à disciplina de Espanhol, “justificaram” a falta de atenção nas aulas, as conversas paralelas e o comportamento mais agitado com o facto de as aulas serem à sexta-feira, no último bloco da tarde. A sua atitude não era a mais empenhada porque estavam cansados e “fartos”, sentindo maiores dificuldades em se concentrarem. Esta conversa foi importante pois permitiu-me obter dados interessantes quanto à relação entre comportamento/empenho/disciplina de

Espanhol, levando-me a perceber melhor o porquê daquela falta de “alento” na realização das tarefas letivas.

Na presença de todos, fiz a chamada e indiquei que iríamos abordar uma nova unidade, cabendo-lhes adivinhar o tema a partir da visualização de um documento icónico. Tal como o refere Natália Busto, podemos garantir a motivação graças ao poder de atração da imagem que desperta a curiosidade e produz uma reação espontânea e natural, além disso consegue-se implementar uma comunicação autêntica na aula, dado que as imagens são o estímulo visual que provoca sensações (Benítez, 2009:2). Foi escolhida uma banda desenhada (ver anexo VIII) que, para além de abordar a temática do mundo laboral com humor, também transmitia conteúdos culturais sobre o papel da mulher no mundo do trabalho. Pensei que o documento icónico pudesse ser visível para todos os alunos, contudo os que estavam sentados na parte de fundo da sala disseram que não viam muito bem as diferentes imagens da banda desenhada. Perante esta situação inesperada, tive que adaptar a atividade de motivação para a aula e recorri só ao documento icónico para inferir o tema e descrever, por alto, as diferentes imagens da banda desenhada. A partir dos elementos inferidos, foram indicados vocábulos relacionados com a palavra “profissões”. Estabeleci um diálogo com os alunos, recolhendo informações sobre as profissões que cada um desejaria exercer no futuro e o porquê da escolha. Com a conversa informal estabelecida, fizemos, em conjunto, uma ligação entre o mundo laboral e a escola, dado que é neste espaço que desenvolvemos as competências para mais tarde entrar no mundo do trabalho. Apesar do contratempo inicial, o léxico e as ideias necessárias para a realização das atividades da sequência da aula foram destacadas e assinalados.

#### *Análise:*

Dos dados recolhidos, verifiquei que a atividade de motivação não teve o impacto desejado. Esta situação deveu-se ao facto de um grupo de alunos ter dito que não conseguia ver bem o documento icónico, tendo que se aproximar do quadro para ver a banda desenhada. Como o recurso utilizado não iria poder ser aproveitado de forma cabal, este foi só utilizado para inferir o tema. Em relação ao *brainstorming* para destacar vocabulário relacionado com o tema e à conversa informal com o grupo turma sobre as profissões que

desejavam exercer, observei que um dos alunos queria sempre participar e monopolizar a conversa; os restantes discentes só participaram quando solicitados. Recorria sempre ao reforço positivo, valorizando os seus diferentes contributos, no sentido de fomentar a confiança deles no uso da língua estrangeira, mas a maioria dos alunos não demonstrava muito interesse em promover e sustentar a conversa. Constatei que muitos ainda não sabiam muito bem quais seriam as possíveis saídas profissionais desejadas.

No que concerne às atividades da sequência da aula, foi possível comprovar que a parte inicial da aula deu um relativo contributo para facilitar a consecução das atividades seguintes. De facto, a realização da ficha de trabalho, durante a qual surgiram algumas dúvidas, demorou mais tempo do que tinha sido planificado. A tarefa executada com mais empenho foi a da compreensão de leitura (ver texto no anexo IX) que tinha sido introduzida e indiretamente trabalhada na fase inicial da aula, sendo de destacar, por isso, o contributo das atividades de motivação para o envolvimento dos discentes. É de mencionar que a turma gostou do texto e sentiu-se motivada para lê-lo, não só porque já tínhamos abordado algumas ideias na atividade de motivação mas também porque houve uma audição que precedeu a leitura dos textos, verificando-se uma apetência dos alunos por este tipo de registo/documento.

Ainda que não tenha conseguido, com a atividade de motivação inicialmente planificada, concretizar totalmente os objetivos propostos, o contratempo inicial contribuiu para uma evolução na implementação de estratégias, na medida que me permitiu refletir acerca das condições da sala, repensando as atividades de forma a que as mesmas não fossem inviabilizadas pelas condicionantes físicas. Ficou ainda claro que teria que implementar uma atividade de motivação para a aula que implicasse um suporte auditivo para cativar os alunos desta turma e tentar levá-los a participar de forma mais espontânea.

### 3.2.1.2- Segunda aula

A segunda e última aula do segundo ciclo teve lugar a 13 de maio e era uma aula de introdução à unidade didática sobre as cidades espanholas. As atividades executadas com

esta turma nas duas aulas anteriores não tinham totalmente surtido o efeito pretendido, pelo que optei por implementar estratégias diferentes para iniciar a aula.

Para esta aula de introdução às cidades de Espanha, inicialmente pensei que poderia utilizar um vídeo da campanha publicitária de promoção internacional do turismo em Espanha de 2010. Queria recorrer aos audiovisuais porque tal como o refere Giovanni Brandimonte, os anúncios publicitários televisivos, “por su brevedad, autenticidad y carga de valores culturales, se convierten en un material extremadamente útil para realizar un amplio abanico de actividades” (Brandimonte, 2003: 878) para iniciar a aula. Contudo, não sendo possível, por fatores que me ultrapassavam, iniciei a aula com uma conversa informal sobre as diversas cidades espanholas que conhecíamos e que tínhamos visitado.

Esta atividade de índole comunicativa tornou-se numa ótima fonte de *input* de dados culturais e um grupo de alunos revelou logo interesse em falar sobre as cidades que tinham visitado. Dinamizei a participação perguntando aos alunos que não levantavam a mão se conheciam a cidade mencionada pelos colegas. Aproveitei o facto de um dos alunos afirmar que preferia Barcelona a Madrid para iniciar a atividade de motivação que consistia numa audição de uma canção sobre uma cidade espanhola (ver anexo X), tendo a turma reagido com entusiasmo. Sabia que a canção escolhida não iria, inicialmente, ser do agrado da maioria dos alunos, dado que era uma música com ritmo flamenco espanhol, no entanto esta escolha foi propositada e os eventuais riscos foram ponderados. Apesar de, no fim da primeira audição, terem dito que não tinham gostado muito da canção, na segunda audição os alunos já tinham mudado de opinião. A canção foi ouvida com atenção pela maioria dos alunos, tendo a atividade sido finalizada com a correção do exercício de compreensão auditiva. O grupo turma, reconhecendo que a canção era bonita, pediu para ouvi-la novamente, e eu acedi a esse pedido. Os discentes acompanharam a canção, entoando o refrão. A atividade de compreensão de texto, realizada em grupos, foi realizada com bastante interesse e a maioria dos exercícios foi concretizada com relativa facilidade.

#### *Análise:*

Partindo dos dados da observação, verifiquei que houve uma evolução positiva. A atividade da conversa informal sobre as cidades possibilitou uma interação benéfica para a aprendizagem da língua estrangeira. Quando indiquei que gostava que os alunos falassem



sobre as cidades espanholas que tinham visitado, um grupo de oito a dez alunos pediu logo para poder falar porque queriam dizer o nome das cidades que já tinham visitado. Os restantes alunos participaram, mas só quando solicitados. O grau de complexidade e correção das respostas era variado, embora eu solicitasse sempre que as respostas fossem dadas recorrendo a frases completas. Foi, no entanto, com a atividade de compreensão auditiva que se verificou a mudança mais significativa quanto à receptividade e envolvimento dos alunos na aula. Depois da primeira audição, os alunos mencionaram que a canção não correspondia aos gostos musicais deles. No entanto, aquando da segunda audição, demonstraram uma certa abertura e souberam-na “ouvir”, reconhecendo que o ritmo era melodioso e agradável. O facto de os alunos pedirem para ouvir novamente a canção e cantarem o refrão revela que a apreciaram. A atividade da sequência da aula foi realizada com bastante empenho: os alunos executaram os diversos exercícios de compreensão do texto, solicitando o meu auxílio para ajudá-los e/ou dar informações extra sobre aspetos culturais, fui também chamada por um aluno que queria dizer-me que já tinha ido visitar alguns dos monumentos referidos. Não tenho dúvidas que o clima de aula estabelecido deveu-se em grande parte à atividade de motivação.

### 3.2.2- Turma E, 11ºano

#### 3.2.2.1- Primeira aula

A primeira aula do segundo ciclo decorreu no dia 28 de Janeiro e dizia respeito à unidade didática “*La prensa/la noticia*”. Propus-me, nesta aula, abordar a importância deste meio de informação na nossa sociedade e analisar a estrutura formal da notícia.

No primeiro ciclo, as estratégias e atividades implementadas revelaram-se adequadas para a maioria dos alunos. Contudo, faltava ainda melhorar um aspeto muito importante, que era o de tentar motivar o grupo todo e fomentar em todos os alunos o gosto pela aprendizagem da língua estrangeira. Motivando todos os alunos de uma mesma turma não é uma tarefa fácil, mas poderia tornar-se (quase) exequível se programasse tarefas

muito diversificadas que contemplassem os distintos estilos de aprendizagem dos alunos que constituem a turma (Caballero de Rodas et al, 2001: 91-93). Para conseguir este meu propósito, equacionei um início de aula composto por duas pequenas atividades de motivação que poderiam levar o grupo todo a envolver-se na realização das tarefas.

Iniciei a aula com um exercício de compreensão oral. Sem saber qual era a atividade nem a sua finalidade, os alunos demonstraram logo interesse, como o confirmaram o silêncio da turma e a atenção dada à audição. Contextualizado o tipo de texto que iriam ouvir, procedeu-se a uma primeira audição que potenciou a obtenção de resposta para uma pergunta genérica. A resposta à pergunta inicial foi inclusive dada por um aluno que, normalmente, não cooperava muito. Apesar do exercício de compreensão oral ser bastante complexo, dado que os alunos tinham que ouvir a notícia e preencher espaços para completar o resumo da mesma (ver anexo XI no qual estão incluídas a transcrição da notícia e a ficha entregue aos alunos), o exercício foi executado com sucesso.

A correção do exercício de compreensão auditiva levou-nos a falar dos diferentes meios de comunicação e entre vários exemplos, dei especial ênfase ao que pretendia abordar: o jornal. Mostrei um jornal espanhol (material autêntico) comprado na véspera e cuja primeira página foi colada no quadro (ver anexo XII que consiste na digitalização do jornal). Procedemos, de seguida, à análise da estrutura formal da primeira página de um jornal e de uma notícia: cartolinas com as legendas dos elementos em análise eram colocadas ao lado de cada exemplo (ver anexo XIII). Muitos alunos da turma levantavam a mão para participar e indicar onde pôr a legenda, tendo este método permitido aos alunos visualizar os conceitos e reter mais facilmente a informação (Seymor & O'Connor apud Benítez, 2009:2). Informei que havia um título muito interessante no jornal: “*Un robo sin robo durante la visita real*” e o aluno mais participativo da turma disse logo que tinha a ver com a inauguração da feira (tema da notícia radiofónica ouvida no início da aula). A fase inicial da aula concluiu-se com antecipação do conteúdo do artigo a partir do respectivo título. Os alunos participaram bastante e revelaram uma certa curiosidade em saber qual era o roubo que afinal não tinha sido roubo. Entramos na fase seguinte da aula, com a leitura do artigo sobre o roubo (ver anexo XIV).

*Análise:*

Com as atividades de motivação postas em prática nesta aula e que duraram um pouco mais do que seria expectável, consegui levar os alunos a realizar as tarefas com interesse e empenho. Através dos dados da grelha de observação, verifiquei que mais de metade da turma queria participar sempre que fazia uma pergunta (tinha que lembrar sistematicamente aos alunos que tinham que levantar a mão para poder falar) e os restantes alunos respondiam sempre que solicitados.

Penso que a atividade de audição foi uma ótima escolha para captar a atenção dos discentes, pondo-os no “modo espanhol”, adaptando o termo de Cotter (2011). Empenhados na resolução da tarefa, mostraram-se mais atentos e concentrados do que habitual, sendo, por isso, a atividade bastante profícua. O sucesso e atitude perante o exercício de audição, de nível de dificuldade intermédio alto, foram valorizados e elogiados por mim, para fomentar a percepção de competência pessoal na realização do exercício. (Jesus, 2007:24).

Em relação à segunda parte da atividade de motivação, os alunos participaram e, tentaram, por exclusão de partes, fazer corresponder as noções presentes nas cartolinas à estrutura formal da notícia. Penso que o facto da estrutura da notícia ser um conteúdo interdisciplinar, também analisado na disciplina de Português, contribuiu para a alta percentagem de participação voluntária e espontânea dos alunos. Assim, julgo ter conseguido pôr a “roda a funcionar” (Cotter, 2011) para que todos os alunos, com menor ou maior grau, estivessem “virados” para a aula, criando um adequado clima afetivo e cognitivo que fomentasse o interesse dos alunos, logo um clima favorável à aprendizagem.

A transição para a fase da sequência da aula foi facilitada pelo facto de um aluno ter, de forma espontânea, estabelecido a ligação entre a atividade de audição e a de compreensão de texto. A tarefa de compreensão de texto (notícia sobre o roubo que não foi roubo), cujo conteúdo tinha sido especulado a partir do título, foi realizada com interesse por todos os alunos desvendar o mistério daquele roubo tão peculiar.

Os alunos realizaram os exercícios de compreensão de leitura sem sentir muitas dificuldades. É de salientar que ter trabalhado a estrutura formal da notícia na fase inicial da aula revelou-se muito útil para a realização do primeiro exercício de compreensão de

texto, facto verbalizado pelos alunos, ainda que não tenha conseguido concluir o plano de aula.

### 3.2.2.2.- Segunda aula

Esta aula corresponde à primeira da introdução à unidade didática “*En el consultorio/ La farmacia*” e foi lecionada no dia 25 de março. Dado que os suportes audiovisuais proporcionam, segundo Brandimonte, “una fuente inagotable de recursos para las clases de E/LE” (Español, Lengua Extranjera) (Brandimonte, 2003:872), optei por alugar um projetor e fazer umas cortinas, podendo deste modo, implementar estratégias diferentes das que tinha realizado até à data. Devo referir que a colocação das cortinas na sala (pretas com fitas com as cores da bandeira espanhola) surpreendeu pela positiva os alunos (mais os alunos do sexo feminino) quando entraram na sala. Esta mudança e inovação no espaço da sala contribuíram para o aumento de um bom clima afetivo.

A introdução ao tema foi feita recorrendo mais uma vez à imagem, dado que os alunos me tinham dito que, depois da canção, descrever uma imagem era uma das suas atividades de motivação preferidas. No entanto, visando surpreender e chamar a atenção dos alunos para a atividade, decidi apresentá-la e trabalhá-la de um modo diferente. O ponto de partida foi uma atividade de especulação, tendo explicado aos alunos que teriam que descrever uma imagem (ver anexo XV) para adivinhar qual seria o tema da aula. Para produzir um efeito surpresa apresentei, em “power point”, uma imagem completamente coberta, tendo a reação dos alunos mostrado que o objetivo foi alcançado. Um dos alunos sentado na fila da frente tentou, muito amavelmente, avisar-me dizendo baixinho “A stora enganou-se de documento”.

Face ao espanto do grupo, expliquei-lhes que iríamos trabalhar o documento icónico de um modo diferente do que estavam habituados: iria, aos poucos, revelar as diferentes partes da imagem até mostrar a imagem toda. Enquanto revelava as partes “escondidas”, incentivava o grupo a, para além de descrever o que via, especular e adivinhar o tema. Os alunos estavam muito entusiasmados e tentavam, pela descrição dos elementos de que iam

dispondo, adivinhar o tema, enquanto eu limitei o meu papel de professora ao de estimular e fomentar a curiosidade dos discentes.

Esta atividade, para além de introduzir o tema da aula e ativar alguns conhecimentos prévios sobre o léxico das doenças e sintomas, permitiu desenvolver uma conversa informal para saber se eles sofriam de alergia e que tipo de alergia. Todos os elementos inferidos a partir da atividade de motivação para a aula (descrição da imagem e conversa sobre as alergias dos alunos) foram proveitosos para expor o léxico de que o grupo iria necessitar para as atividades seguintes que consistiam numa visualização de uma reportagem da TVE notícias sobre o tema das alergias, preenchimento dos espaços do resumo da mesma (ver anexo XVI) e resolução de uma ficha de trabalho sobre o léxico das diferentes doenças e sintomas.

#### *Análise:*

Nos dados apontados na grelha de observação, pode-se notar que a receptividade à atividade da fase inicial da aula foi muito positiva. A estratégia implementada para apresentar e trabalhar o documento icónico permitiu-me aumentar o sentimento de expectativa, criar um certo desequilíbrio e levar os alunos a estar atentos e a participar ativa e significativamente na aula. A curiosidade favoreceu a grande envolvimento dos alunos na realização da tarefa, o que se verificou na participação espontânea daqueles que queriam ser os primeiros a descobrir o que estava por detrás dos “quadrados brancos”, e deste modo inferir o tema da aula. Foi muito interessante ver que o tema das alergias motivou tanto os alunos que alguns começaram a falar sobre as suas próprias alergias, expondo as suas vivências. A atividade comunicativa implementada revelou-se muito benéfica e enriquecedora para o aluno, para o grupo turma e para mim própria.

Quanto à fase da sequência da aula, tanto a atividade de visualização de um documentário sobre o tema das alergias, como a da ficha de vocabulário foram realizadas com empenho e sem muitas dificuldades. O vocabulário inferido na fase inicial da aula contribuiu de forma significativa para que os alunos não evidenciassem grandes dificuldades para perceber o conteúdo da reportagem (material autêntico) e para depois realizar a ficha sobre o léxico.

### 3.2.2.3.-Terceira aula

A última aula do segundo ciclo foi lecionada no dia 28 de março e correspondia à segunda aula do tema “*Salud y Enfermedades*”. Para abordar uma faceta diferente do tema geral, optei por estabelecer uma ligação com a aula anterior pela via do diálogo. Nesse sentido, não foi produzido nenhum material didático para a fase em questão. Foi solicitado aos alunos que referissem o que tínhamos introduzido na aula anterior e que fizéssemos um apanhado geral sobre o conteúdo gramatical abordado (O Condicional) no contexto da atividade final (dar conselhos). Sugeri algumas situações, solicitando que fossem dados alguns conselhos para remediar a situação problema. Esta atividade permitiu ativar e consolidar os conhecimentos linguísticos e lexicais vistos anteriormente. Uma das situações sugeridas prendeu-se com uma jovem que não queria comer para não engordar. Este tema despertou o interesse de várias alunas que queriam dar a sua opinião sobre este distúrbio alimentar e sobre a quem pedir ajuda para tratar deste problema. A partir das contribuições dos alunos, informei que iríamos ler um texto sobre o depoimento de uma jovem que sofria de anorexia.

Na fase da sequência da aula, os alunos demonstraram bastante interesse em realizar os exercícios relativos à compreensão de leitura. Assumi um papel de facilitadora, de gestora do grupo e citando Harmer, uma espécie de “*walking resource center*”, (Harmer, 1991: 242). Iniciar a aula com uma recapitulação do item linguístico visto na aula anterior foi importante para a realização da atividade final da aula, dado que os alunos teriam que escrever uma resposta ao pedido de ajuda solicitado no exercício de compreensão de leitura.

#### *Análise:*

Pude observar que esta estratégia de início de aula, embora não recorresse a nenhum material didático, foi muito interessante e proveitosa. De facto, iniciar uma aula com uma atividade que põe os alunos a utilizar a língua estrangeira para comunicar, pondo-os no “*Spanish mode*”, é muito benéfica para todos. Esta estratégia foi bem-sucedida, porque o

tema era do agrado dos alunos que, por estarem interessados no tópico da conversa, participaram bastante de forma espontânea. Apesar de centrar a aula nos alunos, a verdade é que estava, de forma subtil, a orquestrar, dinamizar e estimular a participação oral de todos os intervenientes. A atividade de compreensão de texto foi realizada, de um modo geral, com a cooperação e participação de todos. A atividade final de expressão escrita não foi realizada com tanto empenho por todos os alunos, mas alguns foram capazes de elaborar e de ler para a turma uma carta de resposta bem organizada e utilizando as expressões que tinham sido relembradas na fase de motivação para a aula.

### 3.2.3- Considerações sobre o segundo ciclo

Face às conclusões a que tinha chegado no final do primeiro ciclo, optei por reformular a metodologia empregue para iniciar as aulas. Nesse sentido, foram, para este segundo ciclo, concebidas e implementadas estratégias de motivação para a aula mais centradas nos alunos, em que as tarefas desenvolvidas estavam relacionadas com os gostos deles. Esta mudança revelou-se, no geral, bastante proveitosa, tendo em conta o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e o interesse por eles demonstrado.

O trabalho desenvolvido com a turma F, do 10º ano, surtiu, parcialmente, o efeito desejado. Com exceção da atividade da descrição da banda desenhada (aula do dia 11 de Fevereiro), os alunos foram bastante receptivos às atividades propostas e demonstraram interesse e uma certa curiosidade em relação ao que era abordado nas aulas. Contudo, estou ciente de que, embora tivesse conseguido, com a mudança metodológica, motivar a maioria dos alunos, em termos qualitativos, o resultado ficou aquém do conseguido com a turma E, do 11º ano. Penso que este resultado deve-se ao facto de, para além de só ter lecionado três aulas a esta turma, havia uma considerável distância temporal entre cada aula (1ª aula: 09/11/10; 2ª aula: 11/02/11 e 3ª aula: 13/05/11).

No que toca aos resultados obtidos com a turma E, do 11º ano, penso que a reformulação da metodologia permitiu-me obviar as dificuldades evidenciadas no fim do primeiro ciclo. De facto, na reflexão sobre a metodologia adoptada no primeiro ciclo, tinha verificado que só mais ou menos metade dos alunos da turma se envolvia verdadeiramente na realização das tarefas e demonstrava interesse pelas atividades desenvolvidas, quer na fase inicial da aula, quer nas atividades seguintes, enquanto os restantes alunos “iam realizando” as tarefas. Reequacionei a metodologia a adoptar com esta turma, efetivei e diversifiquei as atividades de modo a ir ao encontro de todos. Da análise da reflexão sobre o envolvimento de todos os alunos, da interação com o grupo e do interesse demonstrado pelas atividades desenvolvidas, não só na fase inicial, assim como ao longo da aula, foi-me possível concluir que consegui criar um clima favorável à aprendizagem e, nesse sentido, motivar os alunos para a aprendizagem do Espanhol, língua estrangeira.

### 3.3- Atividades realizadas na disciplina de Inglês

Tal como referi anteriormente, a Iniciação à Prática Profissional só foi realizada no âmbito da disciplina de Espanhol, língua estrangeira II. Nesse sentido, o meu trabalho de investigação-ação versou única e exclusivamente sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo. No entanto, como o mestrado abarca o ensino do Inglês e do Espanhol (Mestrado de Ensino em Inglês e Espanhol no 3º ciclo de Ensino Básico e Secundário), pareceu-me pertinente referir e descrever algumas das estratégias e atividades de motivação para a aula concretizadas aquando da realização do meu estágio pedagógico de Inglês, na Escola Secundária Tomaz Pelayo, no ano letivo 1998/1999.

As estratégias e atividades de motivação para a aula foram, desde o início da minha prática docente, um dos aspectos ao qual dedicava atenção. De entre as várias estratégias e atividades de motivação para a aula ou de “lead In”, escolhi descrever algumas que implementei com a turma do 8º ano, nível 4, que me foi atribuída e com a qual iria trabalhar ao longo de todo o ano letivo. Serão também mencionadas algumas das que



foram implementadas com a turma de Regência (turma do 11º ano, nível 7, da minha orientadora).

Ao longo do ano letivo de estágio de Inglês, procurei diversificar o modo como principiava as aulas para cativar os alunos. Com a turma do 8º ano, recorria algumas vezes a um objeto/ material relacionado com tema que pretendia introduzir, em alguns casos, este objeto até era um material autêntico de que dispunha. Por exemplo, para iniciar a unidade que versava sobre os meios de comunicação, levei para a aula um jornal inglês e uma revista inglesa para jovens. Depois de mostrar aos alunos os diferentes materiais e solicitei que inferisse o tema da aula e que indicassem palavras relacionadas com os jornais, as revistas e a estrutura formal da notícia, elaborando deste modo um mapa conceptual de vocabulário recorrendo ao *brainstorming* sobre os *mass media*.. De seguida, foi entregue aos alunos um texto sobre o que é uma notícia bem como um artigo noticioso. Numa outra situação, visando introduzir o tema “Land and Sea”<sup>4</sup>, levei para a aula uma garrafa de água de 33cl, com beatas, pedras, pedacinhos de plástico e outros detritos pequenos. Os alunos ficaram surpreendidos e perplexos com a garrafa, mas nada disseram. Quando fingi que a ia abrir para beber, os alunos disseram logo que não podia fazer isso. À minha pergunta “Porquê?” responderam-me que a água estava suja. As palavras “água” e “suja” foram o ponto de partida para uma conversa informal sobre a poluição. Levar para a aula um objeto identificador ou relacionado com o tema pode revelar-se uma estratégia muito profícua para motivar os alunos para a aula.

Uma outra estratégia, já mencionada no ponto 2.3.2, foi a de colocar, antes de a aula começar, vários cartazes de pessoas, algumas conhecidas, a praticar diversos desportos e atividades de lazer. Esta estratégia tinha dois propósitos: mudar o espaço físico da sala, torná-lo mais pessoal; e introduzir o tema dos “Leisures”. Os alunos, ao entrarem na sala de aula, ficaram surpreendidos e agradados com a mudança. Desvalorizei o barulho inicial e as conversas sobre os cartazes, porque sabia que esta reação demonstrava o interesse e a surpresa com o que íamos fazer. A descrição dos diversos posters foi o ponto de partida para inferir o tema dos tempos livres e apontar o vocabulário no quadro. Depois de perguntar aos discentes para falarem sobre os seus tempos livres, disse que iríamos saber um pouco mais sobre os tempos livres de uma jovem adolescente americana. Os alunos

---

<sup>4</sup> Manual adotado pela Escola Secundária Tomaz Pelayo (ano letivo 1998/1999):

WAYS, Maria Alice Pais, 1997, Porto Editora

ficaram muito motivados: os cartazes funcionaram como um verdadeiro impulsionador do empenho e interesse dos discentes.

Utilizei também documentos icônicos para introduzir um tema. Por exemplo, introduzi o tema “*Associations*” e o da solidariedade, recorrendo a uma transparência que foi projetada. A partir da descrição, sob forma de “*brainstorming*”, foram inferidos o tema e diversas palavras que foram muito importantes para a realização dos exercícios seguintes. Com a turma de Regência de Inglês (11º, nível 5), também optei por um documento icônico para introduzir o tema sobre a União Europeia. Como queria que os alunos adivinhassem o tema e especulassem sobre ele, escolhi projetar a transparência parcialmente coberta com uma folha de papel. Ia tirando a folha de papel que cobria a imagem para que os alunos fossem descobrindo o tema. Lembro-me que a atividade obteve um resultado satisfatório para inferir o tema, no entanto os alunos demonstraram pouca receptividade para falar sobre o tema em questão.

Para introduzir o tema do racismo, recorri à televisão e ao leitor de vídeo para que os alunos pudessem visionar um excerto do filme *Mississippi Burning*, de Alan Parker (1988). Embora não conhecessem o filme, identificaram, pela trama e pelas vestes das personagens que apareciam, o tema do Ku Klux Klan e do racismo. O diálogo estabelecido com os alunos, sobre a problemática do racismo em geral e nos Estados Unidos em particular, levou-me a referir o Martin Luther King. Os alunos, que nunca tinham ouvido falar dele, gostaram de ler o discurso “*I have a dream*” (o discurso tinha sido antecedido pela audição da gravação do mesmo). Lembro-me que esta atividade de “lead In” motivou os alunos e chamou a atenção deles para a aula. Os filmes têm sempre um impacto positivo sobre a motivação dos alunos para a aula (Brandimonte, 2003).

Ao longo do ano de estágio, recorri diversas vezes ao uso da canção para iniciar a aula. Posso, a título de exemplo referir dois inícios de aula. Para introduzir um texto subordinado ao tema “*Special Days*”, iniciei a aula com a audição da canção “*Stand by me*”. Os alunos tinham que substituir as palavras erradas (sublinhadas) pelas que estavam de acordo com o que ouviam. A partir dessa atividade, a turma inferiu o tema do São Valentim e, depois de ler um texto relacionado com o Dias dos Namorados, os alunos tinham que escrever uma carta de amor. Numa aula dedicada aos verbos irregulares no *Simple Past*, recorri à audição da canção “*Yesterday*”, de John Lennon e, a partir da análise

dos verbos que foram preenchidos com a audição da canção, abordamos o aspecto linguístico pretendido.

As estratégias e atividades de motivação aqui referenciadas são uma amostra do que foi realizado ao longo daquele ano letivo. Os exemplos mencionados foram escolhidos por, em parte, corresponderem ao que foi implementado no âmbito da disciplina de Espanhol. Sem ter dados concretos, a não ser os da minha memória, sobre a influência que estas atividades tiveram sobre a motivação dos alunos para aprender o Inglês, posso no entanto confirmar que estas foram do agrado dos alunos e levaram-nos a participar nas aulas.

Tive sempre a preocupação de ir ao encontro das necessidades e dos gostos dos alunos e de iniciar a aula com atividades apelativas. No entanto, tenho noção que a abordagem foi um pouco diferente e assumia um papel um pouco mais “controlador” do que o papel assumido aquando da lecionação do espanhol no presente ano letivo. Penso que a postura controladora era fruto talvez da pouca experiência na altura e receio de grandes alterações ao que tinha programado.

## Capítulo IV- Conclusão

Com este relatório final de estágio, pretendi refletir sobre a pertinência das estratégias e atividades de motivação desenvolvidas na fase inicial da aula e as suas implicações sobre o envolvimento e empenho dos alunos na aprendizagem uma língua estrangeira. Sabendo que “a motivação é um aspecto importante do processo de aprendizagem em sala de aula, pois a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender dependem dela” (Cavenaghi, 2009:249), cabe ao professor fomentar de forma contínua o gosto e a aprendizagem da língua estrangeira.

A minha reflexão assenta sobre a premissa que não há aprendizagem significativa sem que o aluno se envolva na sua aprendizagem e se sinta motivado para aprender. Tal como já foi referido ao longo deste trabalho investigatório, o motivo que pode levar o aluno a investir no esforço pessoal para desenvolver uma aprendizagem significativa pode ter origem nele próprio (motivação intrínseca) ou ser originado por fatores exteriores (motivação extrínseca). Segundo Cavenaghi, “as orientações motivacionais podem mudar ao longo do *continuum* e o professor pode desempenhar um papel para facilitar tais mudanças” (Cavenaghi, 2009:250). Nesse sentido podemos dizer que, no contexto educativo, compete ao professor estimular e orientar a motivação dos alunos para que esta seja impulsionadora de uma aprendizagem significativa da língua estrangeira.

Para concretizar esse tão importante objetivo de fomentar o gosto pela aprendizagem da língua estrangeira, é necessário dar motivos ao aluno para que ele se sinta impulsionado a agir, a envolver-se no seu processo de aprendizagem. Embora saibamos que não existem metodologias pedagógicas universais, conceptualizar e implementar uma abordagem de ensino centrada no aluno, quer ao nível dos seus centros de interesse, bem como ao nível do seu estilo de aprendizagem, revelar-se-á uma influente aliada para que este se sinta com vontade de se envolver nas diferentes atividades lectivas.

Tendo consciência que levar o discente a envolver-se e comprometer-se com a aprendizagem é um processo que implica, por parte do docente, um esforço contínuo que

deve ser fomentado desde o primeiro momento, assumi que a melhor altura para dar início a esse processo seria logo na fase inicial da aula. Este momento funciona como uma porta de entrada para a aula e é exatamente naquele momento que o aluno, em função do *como* se inicia a aula, decide se quer envolver-se de forma significativa na sua aprendizagem.

Pretendi proceder a uma descrição das diferentes características e funções do início de uma aula, dando especial ênfase às atividades de motivação. Nesse sentido, refleti sobre quais seriam os diferentes elementos (tipo de motivação, papel do professor estratégias e atividades, etc...) que poderiam influenciar o envolvimento do aluno na sua aprendizagem. Para comprovar que existe uma relação causa (atividades de motivação para a aula) / efeito (reação do aluno) benéfica para a aprendizagem significativa do aluno, procedi à apresentação das diferentes atividades de motivação para a aula implementadas, quer ao longo do estágio de Espanhol, língua estrangeira, quer ao longo da minha prática docente. Das observações e posterior reflexão, foi-me possível verificar que as atividades de motivação para a aula promoverem um clima, quer afetivo, quer cognitivo, favorável ao envolvimento do aluno na realização das tarefas da aula, bem como na aprendizagem da língua estrangeira. O exemplo disso ocorreu na aula em que, infelizmente, a atividade de motivação inicial não foi tão bem conseguida (falta de visibilidade da imagem), refletindo-se este percalço no envolvimento e empenho dos discentes. Embora saiba que os alunos não se envolveram por uma motivação intrínseca, mas sim extrínseca, penso que este é o caminho para incrementar o gosto pela aprendizagem. É alimentando a motivação extrínseca do aluno que a intrínseca pode ser desenvolvida.

Olhando para o meu relatório em geral, penso que existem três pontos que poderiam ser melhorados. Para corroborar a minha constatação desta relação causa (atividade de motivação) /efeito (envolvimento do aluno), poderia ter lecionado uma aula em que não houvesse fase de motivação. Implementar tal estratégia ter-me-ia permitido obter dados sobre a atitude dos alunos face a uma aula sem atividade de motivação que poderia posteriormente comparar com os dados das aulas restantes. Optei por não recorrer a esta estratégia por considerar que teria sido antipedagógico e inclusive imoral lecionar uma aula que pudesse de alguma forma prejudicar os alunos e a sua aprendizagem por querer informações adicionais para meu próprio benefício. Outro aspeto a referir prende-se

com o facto de quase todas as aulas lecionadas terem sido introduções a temas. Nesse sentido, não me foi possível realizar uma atividade de motivação para uma aula de leção de um item gramatical, por exemplo. Para além disso e contrariamente ao expectável, não foram realizados inquéritos formais aos alunos. As opiniões dos alunos sobre as diferentes atividades de motivação e a contribuição das mesmas foram obtidas nas conversas informais tidas com os discentes ao longo da aula.

Deste modo, a escolha intuitiva do tema, que foi ao longo do relatório fundamentada por dados científicos e corroborada pela prática, revelou-se muito benéfica para o meu trabalho de docente, quer durante este ano letivo, quer para o futuro. Nesse sentido, reitero que investir na parte inicial da aula implementando atividades de motivação que promovam climas favoráveis à aprendizagem de uma língua estrangeira, é um bom e decisivo ponto de partida para levar o discente a querer comprometer-se com a sua aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BENÍTEZ, Gema S. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita, em *II Jornadas de Formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Instituto Cervantes Pequim. Em *Suplementos MarcoELE*. Núm. 8, 2009. Disponible em: [http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf). Última consulta: 23/09/2011

BERNAUS, Mercè (2010). “El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje”. Em Caballero de Rodas et al. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

BRANDIMONTE, Giovanni. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/EL: El cine y la televisión, em *Actas XIV, del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos 2003. Centro Virtual Cervantes, Pp. 870-881. Disponible em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0871.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf). Última consulta: 23/09/2011

BUSTO, Natalia B. & BEDOYA, María G. (2009). La explotación de una imagen en la clase de E/LE. In *RedELE, Revista electrónica de didáctica/ Español lengua extranjera*. Disponible em [http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio09/La\\_explotacion\\_de\\_una\\_imagen\\_Barrallo\\_Busto\\_Gomez\\_Bedoya.pdf](http://www.educacion.gob.es/redele/RevistaJunio09/La_explotacion_de_una_imagen_Barrallo_Busto_Gomez_Bedoya.pdf). Última consulta: 23/09/2011

CABALLERO DE RODAS, Beatriz & ESCOBAR, Cristina & MASATS, M<sup>a</sup> Dolors, (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.



CAVENAGHI, Ana R. Abelha (2009). Uma perspectiva autodeterminada para aprender língua estrangeira no contexto escolar. Em *Ciências & Cognição*; Vol 14 (2): Pp. 248-261. Disponível em [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14\\_2/m101\\_09.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf). Última consulta: 23/09/2011

COTTER, Chris (2011). Why ESL Warm Up Activities are Important. Disponível em <http://goarticles.com/article/Why-ESL-Warm-Up-Activities-are-Important/4465163>). Última consulta: 23/09/2011

GONÇALVES, Susana, (2007). Davis Ausubel e a Teoria da assimilação ou da recepção significativa. Em Colectânea de textos: *Teoria de aprendizagem, práticas de ensino: contributo para a formação de professores*. Disponível em [http://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias\\_da\\_aprendizagem\\_praticas\\_de\\_ensino1.pdf](http://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias_da_aprendizagem_praticas_de_ensino1.pdf). Última consulta: 23/09/2011

HARMER, Jeremy, (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

JESUS, Saul Neves, (2008). Estratégias para motivar os alunos. Em *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n.1, jan./Abril 2008, Pp. 21-29. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2753/2101>. Última consulta: 23/09/2011

LÓPEZ; Beatriz Rodriguez, (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. Em *Actas XVI, del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, 2005*. Centro Virtual Cervantes, Pp. 806-816. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0804.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf). Última consulta: 23/09/2011

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, (2002). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Traducido al español por Instituto Cervantes. Disponible em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Última consulta: 23/09/2011

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Á, (2007). El profesor de E/LE: Personalidad, motivación y eficacia, em *Ogigio: Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº1, 2007, Pp. 17-30. Disponible em [http://www.ogigia.es/OGIGIA1\\_files/MARTIN.pdf](http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf). Última consulta: 23/09/2011

MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios, (2004). Enseñanza reflexiva en el aula, em *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 2004, vol. 16, Pp. 127-144. Disponible em <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0404110127A.PDF>. Última consulta: 23/09/2011

MINERA REYNA, Luz E., (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. Em *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3), Pp. 58-73. Disponible em [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija6/articulos\\_n6/investigacion\\_1.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija6/articulos_n6/investigacion_1.pdf). Última consulta: 23/09/2011

TAVARES, ROMERO, (2007). Construindo mapas conceituais. Em *Ciências & Cognição; Vol 12*: Pp. 72-85. Disponible em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347187.pdf>. Última consulta: 23/09/2011

RAJADELL PUIGGRÒS, Núria (2001). Los Procesos Formativos en el Aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. *Didáctica general para psicopedagogos*. Editores: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Disponible em

[http://www.upm.es/innovacion/cd/02\\_formacion/talleres/nuevas\\_met\\_eva/rajadell\\_articulo.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/rajadell_articulo.pdf). Última consulta: 23/09/2011

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press

VILLANUEVA, M<sup>a</sup> Luisa & NAVARRO, Ignasi (1997). “El cambio de cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la investigación en la acción en el marco universitario: Contextualización del Proyecto GIAPEL”. Em VILLANUEVA, NAVARRO (Eds), (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D. L.

WAJNRYB, Ruth, (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.

**ANEXOS**

**Anexo I:****Grelha de Observação dos alunos:**

		<b>Participação</b>		<b>Receptividade</b>		<b>Realização das tarefas</b>		<b>Ambiente Global</b>
		Espontânea	Quando solicitada	Positiva	Negativa	Empenho	Grau de dificuldade	
<b>Fase inicial da aula</b>	No início da atividade de motivação							
	Durante a atividade de motivação							
<b>Sequência da aula</b>	1ª atividade							
	2ª atividade							

**Aspetos a melhorar:**

**Anexo II.**

Fuente: Google imágenes

### Anexo III:

#### - ¡Buenos días a todos!

##### **Dime Manolo ¿qué te parecen las asignaturas este año?**

- A mí me gustan mucho las Matemáticas y la Física y Química. Todo eso lo aprendo bien porque es muy interesante trabajar en el laboratorio y hacer experiencias. También me gusta hacer cuentas y trabajar con la calculadora. Tengo siempre buenas calificaciones.

#### - ¿Y la Lengua?

- No me gusta nada. Me aburro. Yo creo que no sé estudiar eso. Me resulta difícil la gramática. Me aburre leer y no entiendo muy bien la poesía.

#### - ¿Y tú, Carmen?

- A mí me gusta todo. Yo lo paso muy bien en todas las clases. Bueno, prefiero el Inglés, La Gimnasia y el recreo; pero, de verdad, a mí me gustan mucho los compañeros y el Instituto. Me divierte más venir al Instituto y estar con mis amigos. En casa me aburro mucho.

#### - Ahora te toca a ti, Dolores.

- Bueno, estar en casa es más aburrido, pero, a veces, el Instituto no es muy divertido. Las Matemáticas me parecen un rollo y el profesor de Física es muy aburrido, yo creo que no enseña bien. Bueno, a mí me gusta la Historia porque se aprende muchas cosas nuevas. Además, el libro es interesante. La Geografía me encanta porque me ayuda a percibir mi entorno.

#### - ¿Y tú, Javier?

- Yo lo tengo claro. A mí no me gusta estudiar; sobre todo, hacer exámenes me parece muy mal. Prefiero la Gimnasia, el Dibujo, los sábados, los domingos y las vacaciones. Para mí lo más interesante en la escuela es estar con mis amigos y conocer a personas diferentes.

R. Fente, E.W Alonso; In Órbita editora: SGEL

A- Indica si las frases son verdaderas o falsas. Corrige las que son falsas.

- A Manolo solo le gusta la Física.
- Para él, la poesía es difícil de entender.
- A Carmen le gusta estar con sus amigos en la escuela.
- La asignatura preferida de Dolores es La Lengua.

B- Contesta a las cuestiones:

- ¿Dónde transcurre la acción?
- ¿Cuáles son las asignaturas preferidas de Manolo?
- ¿Por qué prefiere Carmen ir al Instituto?
- ¿Lo que piensa Dolores de su profesor de Física?
- ¿Qué piensa Javier de los estudios?

C- Explica por palabras tuyas:

- “Lo paso muy bien”
- “(...) me parecen un rollo”
- “me da igual”





**Anexo V:**

Fuente: Google imágenes

## Anexo VI:

### Mi tiempo libre

¡Hola a todos!

Bueno, yo en mi tiempo libre (ique no es mucho!) hago un poco de todo. Me encanta leer, y creo que gracias a esta afición adquiero cultura general, vocabulario y una mejor forma de expresarme. Mi madre me compra siempre libros: me los ofrece para mis cumpleaños.

Otra de las cosas que me gusta hacer es tocar la flauta travesera. La verdad es que yo estudio música en una escuela desde los cinco años y muchos días cuando no tengo nada que hacer me pongo a tocar. También toco cuando estoy triste. Me ayuda a sentirme mejor. Esto, al igual que la lectura, me da cultura y una mente más ágil y despierta.

También me encanta pintar y escribir, así como ir al cine, que son cosas que ayudan a formarte como persona.

Me gusta mucho el deporte y hace cuatro año me apunté a baile (funky) y voleibol. Obviamente, el deporte también ayuda a formarte como persona y si lo practicas a cierto nivel desarrolla la disciplina. Además te ayuda a tener un cuerpo y un espíritu sanos. Es una actividad en la que puedes conocer a muchas personas diferentes.

Además, como no soy ningún bicho raro, me encanta salir con mis amigos. Con ellos, paso casi todos los mejores momentos de mi vida y la mayor parte de mi tiempo libre. Son lo mejor que se puede tener (después de la familia y de la salud). Ellos saben animarte cuando estás triste por cualquier cosa, y, lo más importante, saben escuchar.

Por último, colaboro en algunos programas de voluntariado, lo que me da una gran satisfacción conmigo misma.

Paola, 15 años.

Fuente desconocida

A- Indica si las afirmaciones son Verdaderas o falsas. Corrige las falsas:

1. A Paola le gusta leer. \_\_\_\_\_
2. Paola ha empezado recientemente a tocar la flauta. \_\_\_\_\_
3. Según la narradora, tanto la lectura como la música despiertan la mente. \_\_\_\_\_
4. El deporte es importante en la formación de una persona. \_\_\_\_\_
5. Gracias al deporte, estás con personas que son como tú. \_\_\_\_\_
6. A Paola no le gusta mucho salir; \_\_\_\_\_
7. Para Paola, sólo los amigos son una de las mejores cosas de la vida. \_\_\_\_\_

B- Contesta a las preguntas, elaborando frases completas:

- 1- ¿Por qué es la lectura importante para Paola?
- 2- ¿Qué hace cuando se siente triste?
- 3- ¿Cuáles son las actividades deportistas que practica?
- 4- ¿Cuáles son las ventajas del deporte?
- 5- ¿Por qué, según Paola, son los amigos importantes?  
¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?

## Anexo VII:



### ***Mujeres al borde de un ataque de nervios***

***Mujeres al borde de un ataque de nervios*** es una comedia de enredo, de corte clásico. En esta película, Almodóvar asume un reto doble: hacer con elementos dramáticos, una divertida comedia, loca y descarada, sin dejar por ello de ser calculadamente elegante ni renunciar a los comodines del sexo y la provocación que aparecen a lo largo de toda su filmografía. Es, pues, más suave y menos provocante que otras.

Los ingredientes que utiliza Almodóvar para lograr esos magníficos collages que son sus films siguen siendo los mismos: versiones macabras de anuncios publicitarios, homenajes a películas, la exageración de determinadas escenas y el sentido lúdico que sólo él sabe extraer de elementos dispersos, junto a toda la simbología destructiva de algunos conceptos profundos de la idiosincrasia del pueblo español – el incendio en la cama, el machismo de la abogada feminista, el terrorismo.... –que parecen ser la fuente de inspiración de su temática en general, aunque él hábilmente nos los presente bajo la estética del cómic.

Consigue que las situaciones más locas se acepten como la cosa más natural del mundo, que los acontecimientos más previsibles cobren de pronto un derrotero excéntrico, que descolen las expectativas del espectador. Abundan escenas, cotidianas a primera vista, que se hacen de pronto originales gracias a una fase aguda, a un gesto inesperado, a un toque ingenioso y sutil.

Como en todo el cine postmoderno, se pone el énfasis más en la búsqueda de un estilo propio que en el tema o los personajes, lo que se observa en la belleza de algunos planos innovadores. Una auténtica selección de los espacios, la ambientación y el decorado. No obstante, Almodóvar demuestra aquí su capacidad para crear personajes insólitos y entrañables como el taxista sentimental o Candela, la ex-novia de un terrorista extranjero, interpretado de forma magistral por Maria Barranco. Además, es una película ágil, dinámica, entretenida, mantiene el interés del espectador en todo momento, y está bien resuelta.

***Mujeres al borde de un ataque de nervios*** supone la confirmación de un cine diferente, de un estilo personal con marca Almodóvar, que, aunque iniciado en sus películas anteriores, ha llegado con ella al gran público.

A- Indica si las afirmaciones son verdaderas o falsas. Corrige las expresiones falsas.

- 1- *Mujeres al borde de un ataque de nervios* es solamente una comedia. \_\_\_\_
- 2- Con esta película, Almodóvar intenta provocar a los espectadores. \_\_\_\_
- 3- Esta película mezcla muchos elementos diferentes. \_\_\_\_
- 4- El espectador nunca se siente sorprendido con los acontecimientos. \_\_\_\_
- 5- Los personajes de la película son poco trabajados. \_\_\_\_

B- Contesta a las preguntas:

- 1- ¿Cuáles son los objetivos que Almodóvar tiene en esta película?
- 2- ¿Qué tipos de personajes aparecen en *Mujeres al borde de un ataque de nervios*?
- 3- ¿Cómo son los espectadores sorprendidos con las películas de Almodóvar?
- 4- ¿Por qué podemos decir que las películas de Almodóvar son diferentes?

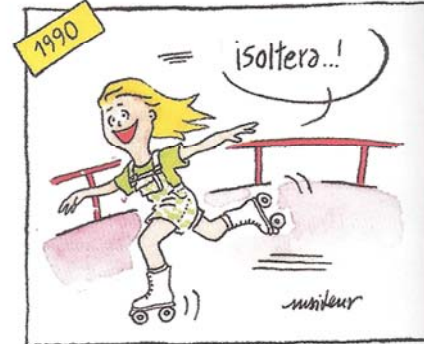
C- Explica por palabras tuyas las expresiones:

- 1- “*Mujeres al borde de un ataque de nervios*”
- 2- “los acontecimientos más previsibles cobren de pronto un derrotero excéntrico”

D- Encuentra en el texto el sinónimo de:

- 1- Estupendo
- 2- Graciosa
- 3- Sin embargo
- 4- Sorprendente
- 5- Conseguir

## Anexo VIII:



Fuente: Español 2, nivel elemental II, Porto Editora

## Anexo IX:

### ¡VAYA TRABAJO!

#### TEXTO 1:

##### Tengo que dejar la escuela

*En un pueblo perdido entre las montañas del Pirineo navarro.*

- Mi padre dice que tengo que dejar la escuela.
- Lo siento mucho, Teresa. Pero, en fin, ya tienes catorce años. Lo único que quiero pedirte es
- 5      que estudies, aunque sea un rato cada noche. Te daré libros, y además puedes venir a mi casa siempre que quieras que te ayude o te explique algo.

Pero ella me miró de una forma rara. La encontré diferente, no sé por qué.

- Es que quiero seguir estudiando [ -dijo con determinación- ]. Tiene que ayudarme.

Sentí como si el cielo se abriera ante mí. ¡La primera! Aquella niña de cara delgada, ojos claros y

10      apretadas trenzas negras, no podía imaginarse lo que aquello significaba para mí.

- ¿Y qué piensan tus padres?
- Todavía no les he dicho nada. Primero quiero saber qué puedo hacer. (...)

Cuando el padre de Teresa supo de sus intenciones de seguir estudiando me acusó de haber llenado de pájaros las cabezas de sus hijas con las dichas lecturas.

- 15      - Pasatiempos de ricos [- censuró]. Nosotros somos pobres y éstas saben que no pueden pretender estudios. La chica ha ido hasta ahora a la escuela y es todo lo que yo puedo darle. No le llene usted la cabeza con sueños locos, que ya tiene edad de trabajar y la madre la necesita.

Teresa, sentada en una silla de la cocina y con la cara oculta entre las manos, lloraba

20      silenciosamente. Su madre la miraba tristemente y luego se encaró con el marido:

- Joaquín... Yo creo que podría arreglarme sin ella. Déjala que sigue estudiando.
- ¡No! –tronó amenazador.

Cada uno debe pacer donde nace y la vida de su hija estaba irremisiblemente en el pueblo. Tenía ya edad para ganarse el currusco y las tierras del padre se lo darán. Así que lo mejor que

25      podía hacer yo era ocuparme de mis asuntos y dejarles en paz.

**TEXTO 2:**

**Quiero dejar la escuela**

*En Madrid, capital.*

Volvió la cabeza para no verla, pues le estaba empezando a poner nervioso.

Mientras cruzaban el portal y al tiempo que se anudaba la bufanda al cuello, la madre le dijo:

- 5     - ¿No te gustaría estar ahora en la cama, bien calentito?

Hugo la miró. Sabía que no era eso lo que realmente quería decirle. Lo había dicho por hablar de algo, por no seguir callada durante más tiempo; pero en el fondo le gustaría repetirle todo lo que había dicho la noche anterior, cuando trató de convencerlo por todos los medios para que dejara el trabajo y volviera a los estudios.

- 10    - No quiero estudiar, mamá.  
       - Prefieres mejor ser... ¿Qué?  
       - No sé lo que quiero, pero me gustaría que al menos me dejaseis descubrirlo. A lo mejor decido que no quiero ser nada de nada. ¿Por qué no va a haber gente en el mundo que no quiera ser nada de nada?  
 15    - ¡Qué bonito! ¿Y cómo piensas ganarte la vida entonces?  
       - Pediré limosna – respondió Hugo con un poco de sorna- . Ser mendigo puede ser algo muy interesante.

La madre se detuvo en seco y lo fulminó con la mirada.

- 20    - No te doy una torta porque estamos en medio de la calle, pero te aseguro que de buena gana....

Y se dio media vuelta, en dirección a la boca del metro.

Alfredo Gómez Cerdá, *La última campanada*, (adaptado)  
*Fuente Es-pañol, Tres Pasos, Porto Editora*

## ¡VAYA TRABAJO!

### 1- Tras leer el primer texto, contesta a las preguntas:

- a- ¿Cuál fue la reacción del profesor cuando Teresa le dijo que quería seguir estudiando? ¿Por qué tuvo aquella reacción?
- b- El padre de Teresa no estaba de acuerdo con la decisión de su hija. ¿Cuáles fueron los argumentos mencionados para justificar su posición?
- c- Explica con tus propias palabras la frase siguiente: “cada uno debe pacer donde nace” (línea 23 del primer texto).

### 2- Completa las frases con la información del segundo texto:

- a- La madre de Hugo \_\_\_\_\_ porque su hijo no quería \_\_\_\_\_.
- b- Para Hugo, \_\_\_\_\_ sería una buena solución.
- c- A Hugo no le importa ser \_\_\_\_\_ y, para ganar dinero \_\_\_\_\_.

### 3- Intenta explicar la diferencia entre el título del primer texto y el del segundo texto:

### 4- Completa con tus palabras y según tu imaginación:

Después de oír la respuesta de Hugo, la madre “se dio media vuelta, en dirección a la boca del metro”. Cuando llegó a su casa.....



## Anexo X:

Escucha la canción *"Madrid me gusta, me gusta Madrid"* de Roberto González y rellena los huecos.

1 El \_\_\_\_\_(1) te trae y te lleva  
por sus \_\_\_\_\_(2) escondidas  
y cuando sales, el sol  
te deslumbra y te anima.

5 La \_\_\_\_\_(3) sigue su curso  
sin tiempo para otra vida  
no hay lugar para \_\_\_\_\_(4)\_\_\_\_  
todo el \_\_\_\_\_(5) tiene prisa.

10 ¿Adónde va tanta gente  
a cualquier hora del día?  
¿Por qué nunca se detienen?  
¿Por qué las \_\_\_\_\_(6) no miran?(x 2)

Entre \_\_\_\_\_(7) que me arrastra  
miro al cielo con desgana  
15 sin querer reconocer  
que me gustan las \_\_\_\_\_(8)

Que me gusta el cielo azul  
que me gustan las \_\_\_\_\_(9)  
de las casas de Madrid  
20 sus \_\_\_\_\_(10) y ventanas.

Paseando por Madrid  
siempre hallas \_\_\_\_\_(11)  
unas dentro de museos  
otras en \_\_\_\_\_(12) sencillas. (x 2)

25 Madrid me gusta  
me gusta Madrid.  
Madrid me gusta  
me gusta Madrid.

30 Me gusta más  
que \_\_\_\_\_(13) y París,  
más que Nueva York  
\_\_\_\_\_ (14) o Berlín (x 2)

Habrán joyas \_\_\_\_\_(15)  
ya lo dicen en Sofía,  
35 De Colón hasta \_\_\_\_\_ (16),  
.Son de fuentes trilogía.

De Cervantes, de Quevedo  
busco sus obras completas,  
en la \_\_\_\_\_(17) inmensa,  
40 en la inmensa biblioteca.

De Colón hasta \_\_\_\_\_(18)  
de Cibeles a Colón  
están plantando mil flores  
jardineros bajo el sol. (x 2)

45 En el \_\_\_\_\_(19) puedo estar  
una jornada completa  
contemplando sin hablar  
de los \_\_\_\_\_(20) su riqueza.

El "Tres de Mayo" de Goya,  
50 de Velázquez sus "Meninas",  
las "Tres Gracias" de Rubens  
y de Rembrandt su "Artemisa".

Dejadme quedarme aquí  
\_\_\_\_\_ (21) de estos cuadros  
55 hasta que consiga verlos  
aún con los ojos cerrados. (x 2)

Madrid me gusta  
me gusta Madrid.  
Madrid me gusta  
60 me gusta Madrid.

Me gusta más  
que Roma y París,  
más que Nueva York  
Londres o Berlín. (x 2)

## Anexo XI:

Escucha la noticia radiofónica y completa los espacios:

Los reyes Don Juan Carlos y Doña Sofía inauguraron \_\_\_\_\_ (A) por la tarde la 25 edición de la Feria de \_\_\_\_\_ (B) Contemporáneo ARCO, que se celebra hasta el próximo \_\_\_\_\_ (C) en el recinto ferial \_\_\_\_\_ (D), IFEMA. En ella está expuesto, y a la venta, el arte de más de \_\_\_\_\_ (E) mil artistas de los cinco continentes. Tras veinticinco años de vida, esta reunión es una de las citas artísticas más importantes y prestigiosas del mundo: más de 15000 metros cuadrados de exposición y cerca de \_\_\_\_\_ (F) galerías, de las que más de la mitad, 191, son \_\_\_\_\_ (G).

(Fuente desconocida)

### Transcripción de la noticia radiofónica:

**“Los reyes inauguraron una nueva edición de ARCO, la de su 25 aniversario. Una feria que este año reúne bajo el mismo techo a artistas consagrados y cotizados como Picasso, Bacon ó Tapies, con grafiteros y otras formas de expresión artística de las tribus urbanas. Durante cerca de dos horas, Don Juan Carlos y Doña Sofía recogieron los dos pabellones del recinto ferial madrileño IFEMA, en los que hasta el próximo lunes, ARCO muestra para su venta el arte más emergente. Más de 3000 artistas de los cinco continentes exhiben sus creaciones en esta feria, que todavía joven con 25 años de vida, se ha convertido en una de las citas artísticas más importantes y prestigiosas del mundo: más de 15000 metros cuadrados de exposición y casi trescientas galerías, de ellas 191 extranjeras, son cifras de una edición que tiene como país invitado a Austria, y que abre sus puertas en un momento de euforia compradora ya que, según la organización, el mercado del arte está atravesando en esta temporada el mejor momento de los últimos veinte años.**

## Anexo XII:



**AnexoXIII:**

Nota: o tamanho original das cartolinas utilizadas para a aula foi muito reduzido para constar no anexo numa só página

**LOGOTIPO****FECHARIO****OREJAS****SUBCABEZA****ENTRADILLA****PIE DE FOTO****TITULAR****SUBTÍTULO****CUERPO DE LA NOTICIA****FOTO/GRABADOS****CABEZA PRINCIPAL****ANTETÍTULO**

## Anexo XIV:

## LADRONES JUEGAN AL GATO Y AL RATÓN...

## UN ROBO SIN ROBO DURANTE LA VISITA REAL

## GUARDIAS RIDICULIZADOS CON ROBO DESPROPOSITADO EN SUS BARBAS

5 Hoy por la mañana los responsables de la feria madrileña **IFEMA** se han dado cuenta de un robo de un cuadro muy valioso de Picasso, mientras los reyes visitaban la feria que se realizó el día anterior.

Según los datos de la policía, el cuadro, evaluado en más de 4 millones de euros, fue robado mientras Don Juan Carlos y Doña Sofía estaban en el recinto de la feria, entre las cuatro y las seis de la tarde.

10 Esta feria de arte contemporáneo es una de las más importantes, ya que hace 25 años que reúne consagrados artistas de los cinco continentes.

A pesar de las rigurosas medidas de seguridad y del elevado número de agentes, los ladrones lograron engañar a toda la gente, incluso a los visitantes, cambiando el cuadro original por otro, durante la visita real.

15 La policía piensa que el hecho de haber sido una inauguración tan importante, en un recinto muy ancho, con más de 15000 m cuadrados, y la presencia de las figuras reales, desvió las atenciones de los servicios de protección y facilitó la tarea de los atracadores.

20 De acuerdo con los testigos, se oyeron sirenas, pero todos pensaron que se trataba de una estrategia para desviar la atención de los guardias reales, debilitando la protección de los reyes, poniendo en riesgo sus vidas.

Por esta razón, todos los esfuerzos se concentraron en la comitiva real, descuidando las medidas de seguridad de los objetos de arte.

Sólo cuando el tumulto terminó y los reyes fueron llevados de las instalaciones, los trabajadores de la feria se dieron cuenta del robo efectuado, pero ya era demasiado tarde.

25 Mientras visionaban las cintas con las grabaciones de las imágenes la policía pudo descubrir lo sucedido: dos ladrones aprovecharon el hecho de estar solos en el recinto, ya que todos estaban con los reyes, para sustituir el cuadro. Mientras uno estaba de guardia, el otro cogía el cuadro y colgaba otro.

30 Después del cambio, salieron sin que nadie se diera cuenta. 20 minutos después, la policía llegó y notó que el cuadro contenía un mensaje claro y breve: **“Sí, podemos ... robaros.”**

La policía piensa que este robo ha sido una provocación ya que los ladrones no tenían la cara tapada y el móvil del crimen no era el dinero, dado que los ladrones han dejado el cuadro a la entrada de la feria, antes de marcharse.

Hasta la hora del cierre, la policía todavía no ha atrapado a los malhechores.

Madrid, jueves 27 de enero de 2011; *El País*

**1. Indica en qué medida la noticia “Un robo sin robo” respeta o no la estructura formal de una noticia.**

Señala en la tabla las preguntas y sus respectivas respuestas de las diferentes partes constituyentes de la noticia.

_____: _____ _____: _____ _____: _____	
_____	¿_____? _____ ¿_____? _____ ¿_____? _____ ¿_____? _____
_____  _____	¿_____? _____ _____ _____ _____ ¿_____? _____ _____ _____ _____

**2. Determina si las frases son verdaderas o falsas. Corrige las falsas.**

a- El cuadro fue robado antes de la llegada de los reyes. ☐

\_\_\_\_\_

b- El robo fue facilitado por la inexperiencia de los organizadores de la feria. ☐

\_\_\_\_\_

c- La mayor preocupación era la seguridad de los reyes. ☐

\_\_\_\_\_

d- Los guardias se dieron inmediatamente cuenta que faltaba una obra de arte. ☐

\_\_\_\_\_

e- El robo fue motivado por razones económicas. ☐

\_\_\_\_\_

**3. Responde a las preguntas, elaborando frases completas:**

a- ¿En qué medida podemos decir que los guardias fueron ridiculizados?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b- ¿Según el artículo, cuáles fueron las circunstancias que podrán haber facilitado el robo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c- Intenta explicar, por palabras tuyas, el mensaje dejado por los ladrones.

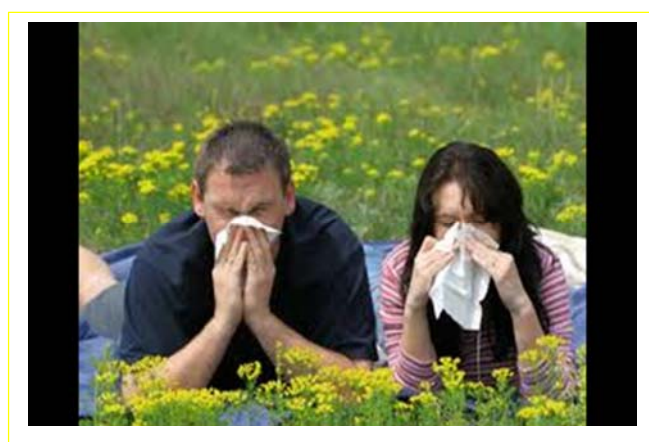
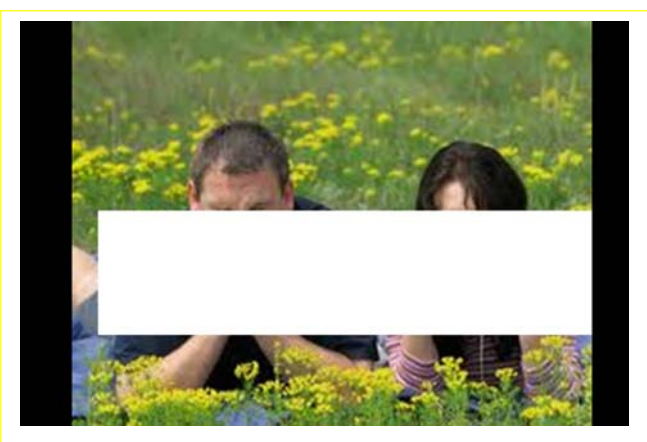
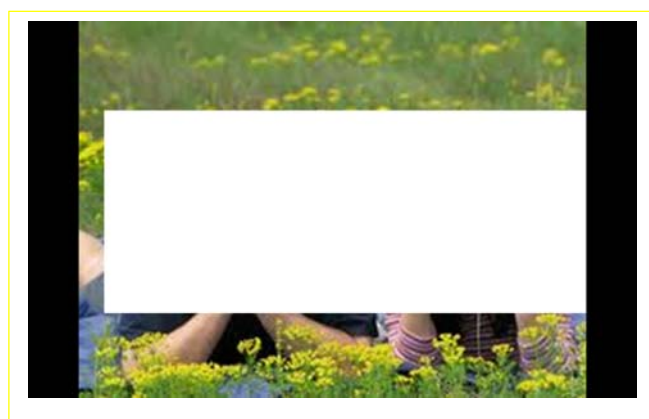
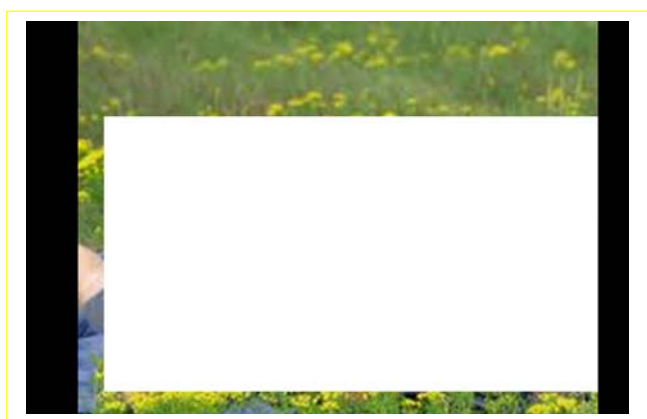
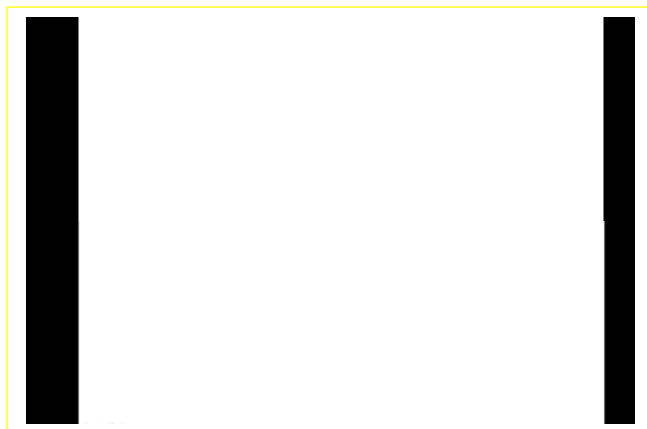
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d- Los ladrones dejaron un mensaje y no llevaron el cuadro. ¿Cuál fue, en tu opinión la verdadera intención de los malhechores?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo XV:**

Presentación de la imagen en "Power Point":



Fuente: Google imágenes



**Anexo XVI:**

¡Qué fatal me siento!

Mientras ves el documental sacado del enlace <http://www.rtve.es/noticias/alergias/>, contesta a las preguntas siguientes:

a- ¿Cuáles son los síntomas que sufre Violeta?

---

b- ¿En qué medida su estilo de vida se ve afectada debido a su malestar?

---

c- ¿Qué se debe hacer en caso de duda?

---

d- ¿Qué puede suceder si no nos damos cuenta de que sufrimos de ese tipo de dolencia?

---